

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA
CENTRO DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM HISTÓRIA

TALITA DANIEL SALVARO

**DE GERAÇÃO EM GERAÇÃO E O LÁPIS NA MÃO: O PROCESSO DE
REVITALIZAÇÃO DA LÍNGUA KAINGÁNG NA EDUCAÇÃO ESCOLAR
INDÍGENA/ TERRA INDÍGENA XAPECÓ – SC**

Florianópolis

2009

TALITA DANIEL SALVARO

**DE GERAÇÃO EM GERAÇÃO E O LÁPIS NA MÃO: O PROCESSO DE
REVITALIZAÇÃO DA LÍNGUA KAINGÁNG NA EDUCAÇÃO ESCOLAR
INDÍGENA/ TERRA INDÍGENA XAPECÓ – SC**

Dissertação apresentada como requisito à obtenção do grau de Mestre em História Cultural, Curso de Pós-Graduação em História, Centro de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Federal de Santa Catarina.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Ana Lúcia Vulfe Nötzold

Florianópolis

2009

AGRADECIMENTOS

Esta pesquisa não se fez sozinha, ela faz parte de vários momentos que acompanharam esses dois anos de mestrado. Agradecer é um gesto de gratidão por todos aqueles que fizeram parte dessa etapa e que como outros momentos permanecerão na memória, para serem lembrados com carinho. Agradecer é dizer sinceramente muito obrigada por tudo.

Obrigada Deus por estar sempre ao meu lado e possibilitar essa caminhada com sinceridade, amor e paz.

Aos meus pais Alédio e Edinalva, por terem me ensinado os verdadeiros valores de um ser humano. Por todo carinho, apoio, preocupação e dedicação a mim todo esse tempo, meu amor por essas duas pessoas é eterno. Ao meu irmão Alencar e minha cunhada Dânia, pessoas queridas e companheiras.

À pessoa amiga, confidente, séria, engraçada, dedicada que é a Prof.^a e orientadora Ana Lúcia. Obrigada por confiar em mim e sempre me animar com palavras, almoços, risos e também muito trabalho, nosso dia a dia na casa LABHIN e o envolvimento com as pesquisas se deram devido a alguém que realmente tem um coração indígena.

Agradeço a todos da Terra Indígena Xapecó/SC, que nos acolheram como uma família nas saídas a campo, colaborando com as entrevistas e documentos para esse estudo. Aos professores: Carlos Jacinto, Dalgir Pacífico, Getúlio Narsizo, Jovelino de Oliveira Belém, Leacy Lopes, Loreni Nokrig Paulo, Luciano Fernandes, Maria Virgínia Mendes, Pedro Kresó, Sirley Alves de Assis, Sonimara, Valdecir de Paula. As pessoas sábias dessa comunidade: Avelino Alípio Fongre, Cezário Pacífico, Divaldina Luiz Pinheiro (D. Diva), João Maria Benedito (Major), Matilde Koito. A diretora Anísia Belino, Diretora Adjunta Cristina, assistente Lírio. As merendeiras e serventes Doralina, Judite, Lorildes, Salete, e o vigia Laudacir. A estas pessoas e toda a comunidade da TI Xapecó minha eterna gratidão, carinho e saudade.

À lingüista Ruth Maria Fonini Monserrat e a assessora do Diretor de Educação Básica da SED/SC Jane Motta por contribuir com seus conhecimentos sobre a questão indígena.

À toda a equipe LABHIN por acompanhar o desenvolver desse estudo e fazer parte de todos os momentos de socorro, Clóvis, Jeniffer, Gabriel, Gabriela, Lucas Alves, Lucas Bond, Ninarosa, Sandor. Aos agregados Elton e Pablo. A Helena integrante do laboratório, colega de mestrado, amiga que pude conhecer de perto, pessoa de coração bom em que se pode confiar, Helena mulher de verdade. Jackson, pessoa admirável por todas suas conquistas e por seu dom mais que especial de ensinar.

Aos professores José Ribamar Bessa Freire, Maria Izabel de Bortoli Hentz, Marcos Fábio Freire Montysuma pela contribuição na dissertação, enriquecendo este estudo.

Ao grupo de oração da UFSC, em especial ao Daniel, Rafael, Daiane, Larissa, Gisa.

À Daiani, Caroline e Meiry por compartilhar o apartamento 202 e todas as peripécias da vida de estudante.

A todos os amigos de Florianópolis e Meleiro, perto e longe, mas sempre presentes: Aline, André, Bruna, Eduardo, Francieli, Gabriel, Hélder, Iracema, Jean, Juliane, Liziani, Luiz Augusto, Paula, Rafael, Rejane, Sabrina, Samira, Sandra.

A todos os professores do Programa de Pós-Graduação em História/UFSC. Todos os funcionários, Nazaré e Maurício. À Irma e Toninho do Departamento de História.

Ao Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), pela bolsa que possibilitou as participações em congressos, pesquisa de campo e o resultado final dessa dissertação.

RESUMO

Essa pesquisa tem como propósito perceber a língua Kaingáng em dois momentos distintos que marcaram a história dos Kaingáng da Terra Indígena Xapecó, localizada no oeste catarinense. Durante o período de atuação do Serviço de Proteção ao Índio/SPI, marcado pela integração do indígena à sociedade nacional, a língua Kaingáng foi proibida e iniciou-se o ensino da língua portuguesa. Nesse período, a identidade indígena foi negada, pois a política da época era a de progresso e da buscas de uma identidade única para o país. Sendo assim, a educação destinada aos Kaingáng era como a das escolas rurais brasileiras. A partir da promulgação da Constituição Federativa do Brasil de 1988, a educação abandona seu viés integracionista e contempla uma educação diferenciada, bilíngue, comunitária, intercultural e específica. Neste momento, o ensino da língua Kaingáng é retomado nas escolas como um fator de identidade étnica do grupo. Nosso recorte temporal abrange a data de 1941, quando foi criado o Posto Indígena Xapecó, e se estende até os dias atuais. Urdindo os relatos obtidos nas entrevistas realizadas por meio da Metodologia de História Oral, documentos do SPI e FUNAI, Atas de Pais e Professores da Escola Indígena de Educação Básica Cacique Vanhkrê, materiais didáticos elaborados pelos professores de língua Kaingáng e observações durante as saídas de campo, pretende-se mostrar como a língua Kaingáng é ensinada na escola, as dificuldades encontradas no seu ensino e aprendizagem e sua função como fator de identidade para essa comunidade.

Palavras-chave: Kaingáng, língua materna, identidade, escola, História Oral, etnohistória, educação.

RÉSUMÉ

Cette recherche a pour intention de faire connaître la langue “Kaingáng” à deux moments distincts qui ont marqué l’histoire des Kaingáns de la Terre Indigène Xapecó, localisée dans l’ouest catarinense (état de Santa Catarina). Durant la période d’action du Service de Protection de l’Indien(SPI), marquée par l’intégration de l’indigène dans la société nationale, la langue Kaingáng fût interdite et débuta alors l’enseignement de la langue portugaise. Durant cette période, l’identité indigène fût déniée car la politique menée à l’époque était celle du progrès et à la recherche d’une seule et unique identité pour le pays. Cependant, l’éducation destinée aux Kaingáns était identique à celle des écoles rurales brésiliennes. A partir de la promulgation de la Constitution Fédérative du Brésil de 1988, l’éducation abandonne son côté intégrationniste et se tourne vers une éducation différenciée, bilingue, communautaire, interculturelle et spécifique. Actuellement, l’enseignement de la langue Kaingáng est reprise dans les écoles comme un facteur de l’identité ethnique. Notre découpage dans le temps englobe l’année 1941, date à laquelle fût crée le Poste Indigène Xapecó, qui d’ailleurs existe toujours. En montant les récits obtenus lors des entretiens réalisés à l’aide de la Méthodologie de l’Histoire Orale, des documents du SPI et de la FUNAI, des témoignages de pères de familles et de professeurs de l’Ecole Indigène d’Education Élémentaire Cacique Vanhkrê, de matériaux et de méthodes pédagogiques élaborés par des professeurs connaissant la langue Kaingáng et d’observations faites durant les excursions sur le terrain. Ainsi, on prétend montrer de quelle manière la langue Kaingáng est enseignée dans les écoles, des difficultés rencontrées lors de son enseignement et de son apprentissage et de sa fonction majeure comme facteur d’identité pour cette communauté.

Mots clés: Kaingáng, langue maternelle, identité, école, Histoire Orale, ethnologie, éducation.

LISTA DE COLABORADORES

Avelino Alípio Fongre – (1933-). Kaingáng, morador da TI Xapecó na aldeia/sede Jacu, filho de Augusto Alípio e Rosalina Fernandes, trabalhou como motorista da saúde e auxiliar de ensino no período do SPI.

Cezário Pacífico Jagaglê – (1948-). Kaingáng, morador da TI Xapecó na aldeia/sede Jacu, auxilia no registro de nascimento dos nomes Kaingáng junto ao Posto Indígena da FUNAI na TI Xapecó há 32 anos.

Dalgir Pacífico Ránkán – (1977-). Kaingáng, nascido, criado e morador da TI Xapecó na aldeia/sede Jacu, professor de língua Kaingáng na Escola Indígena de Educação Básica Cacique Vanhkrê. Cursa a faculdade de Pedagogia pela UNIASSELVI. Filho do senhor Cezário Pacífico Jagaglê.

Divaldina Luiz Jacinto – (1945-). Kaingáng, conhecida como D. Diva, moradora da TI Xapecó na aldeia Pinhalzinho, curandeira, diagnostica a utilização e aplicação das ervas medicinais.

Getúlio Narsizo – (1979-). Kaingáng, nascido, criado e morador da TI Xapecó na aldeia/sede Jacu. É professor Kaingáng na Escola Indígena de Educação Básica Cacique Vanhkrê. Cursou Magistério Bilíngue em São José do Cerrito; Faculdade de História, porém, não a concluiu e cursa atualmente Pedagogia pela UNIASSELVI. Primeiro indígena concursado como Secretário de Escola.

Jane Motta – (1958-). Não indígena, pedagoga com mestrado na área de Educação. Coordenadora do Núcleo de Educação Indígena/NEI de 2003-2007, atualmente é assessora do

Diretor de Educação Básica da Secretaria do Estado da Educação de Santa Catarina - SED/SC.

João Maria Benedito – (1903-). Kaingáng, conhecido como seu Major, é uma das pessoas mais velhas da TI Xapecó. Nasceu no Canhadão, próximo à aldeia Pinhalzinho, reside na TI Xapecó na aldeia Paiol de Barro.

Leacy Lopes Nofer – (1965-). Kaingáng, nascido em Nonoai/RS, reside na TI Xapecó na aldeia/sede Jacu. Coursou o Magistério Bilíngue em São José do Cerrito e Pedagogia Gestora na Universidade de Palmas – UNICS (PR). Professor de Língua Kaingáng na Escola Indígena de Educação Básica Cacique Vanhkrê.

Loreni Nokrig Paulo – (1960-). Kaingáng, monitor bilíngue formado pelo Centro de Treinamento Profissional Clara Camarão, fazendo parte da terceira turma que começou em 1977. Professor de língua Kaingáng na Escola Indígena de Educação Básica Cacique Vanhkrê.

Luciano Rengrê Fernandes – (1966-). Kaingáng, nascido na TI Xapecó. Possui o 2º grau completo e o Magistério Bilíngue em São José do Cerrito. Professor de Língua Kaingáng na Escola Indígena de Educação Básica Cacique Vanhkrê.

Maria Virgínia Mendes – Kaingáng. Monitora Bilíngue formada pelo Centro de Treinamento Profissional Clara Camarão e professora de séries iniciais e língua Kaingáng na Escola Indígena de Ensino Fundamental Pinhalzinho.

Sebastião Mendes – (1941). Kaingáng, morador da TI Xapecó na aldeia/Sede Jacu.

Pedro Alves de Assis Kresó – (1966-). Kaingáng, nascido e morador da TI Xapecó, formado em Técnico Agrícola, monitor bilíngue formado pelo Centro de Treinamento Profissional Clara Camarão e Pedagogia. Professor de Língua Kaingáng e séries iniciais.

Ruth Maria Fonini Monserrat – (1939-). Não indígena, professora de linguística e pesquisadora de línguas indígenas aposentada da Universidade Federal do Rio de Janeiro. Pesquisadora associada do Laboratório de Línguas Indígenas da UNB, Universidade de Brasília, coordenado pelo professor Aryon Rodrigues.

Sirlei Alves de Assis – (1978-). Kaingáng, nascida e moradora da TI Xapecó, tem 2º grau completo e Faculdade de Letras, professora de língua Kaingáng na Escola Indígena de Educação Básica Cacique Vanhkrê. Irmã do Professor Pedro Kresó.

Valdecir de Paula – (1971-) Kaingáng, nascido no Rio Grande do Sul, na Terra Indígena Votouro. Professor desde 1997 na Escola Indígena de Ensino Fundamental Paiol de Barro, atualmente diretor dessa escola.

LISTA DE FIGURAS

FIGURA 1 – MAPA DO TERRITÓRIO TRADICIONAL KAINGÁNG COM LOCALIZAÇÃO DA TI XAPECÓ.....	24
FIGURA 2 – VISTA DA ALDEIA SEDE DA TI XAPECÓ.....	31
FIGURA 3 – MAPA COM LOCALIZAÇÃO DAS TERRAS INDÍGENAS KAINGÁNG.....	32
FIGURA 4 – TRONCO LINGUÍSTICO MACRO JÊ.....	54
FIGURA 5 – PROFESSORA MARIA VIRGÍNIA MENDES.....	65
FIGURA 6 – PROFESSOR LUCIANO FERNANDES.....	66
FIGURA 7 – SENHOR CEZÁRIO PACÍFICO.....	68
FIGURA 8 – FREQUÊNCIA ESCOLAR DA PROFESSORA MARIA GUISSO VELHO.....	71
FIGURA 9 – PROFESSOR LORENI NOKRIG PAULO.....	75
FIGURA 10 – ESQUEMA QUE REPRESENTA A PARTE ENTRE EDUCAÇÃO BILÍNGUE E NACIONAL.....	77
FIGURA 11 – ESCOLA DO BANHADO GRANDE.....	95
FIGURA 12 – SENHOR JOÃO MARIA BENEDITO (MAJOR).....	97
FIGURA 13 – DIVALDINA LUIZ PINHEIRO (D. DIVA).....	98
FIGURA 14 – SENHOR AVELINO ALÍPIO FONGRE.....	98
FIGURA 15 – EIEB CACIQUE VANHKRÊ.....	104
FIGURA 16 – GINÁSIO DE ESPORTES DA EIEB CACIQUE VANHKRÊ.....	105
FIGURA 17 – CENTRO CULTURAL DA EIEB CACIQUE VANHKRÊ.....	105
FIGURA 18 – PROFESSOR DO PRÉ ESCOLAR E ALUNOS.....	112-113
FIGURA 19 – ATIVIDADES DO PLANO DE AULA DO PROFESSOR PEDRO KRESÓ. VOGAIS E ALFABETO.....	114

FIGURA 20 – ATIVIDADES PRODUZIDAS PELO PROFESSOR LUCIANO FERNANDES.....	117
FIGURA 21 – ATIVIDADES PRODUZIDAS PELO PROFESSOR PEDRO KRESÓ	118
FIGURA 22 – PROFESSOR LORENI, LEACY, DALGIR E JONATAS NA RÁDIO KAIRU FM.....	120

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	13
1 CULTURA, IDENTIDADE E MEMÓRIA NO ESTUDO DA HISTÓRIA INDÍGENA	
1.1 . Os Kaingáng da Terra Indígena Xapecó	23
1.2 . A memória compondo a história: Tempo Presente e a Metodologia de História Oral.....	35
1.3 . Cultura, etnicidade, identidade: o pertencer a um grupo étnico	42
1.4 . Línguas indígenas, Língua Kaingáng	52
2 A INSTITUIÇÃO ESCOLAR E A LÍNGUA KAINGÁNG	
2.1 . SPI e a integração nacional: educação como meio de nacionalização.....	56
2.2. FUNAI: formação de monitores bilíngues no CTP Clara Camarão e o Bilinguismo de substituição.....	69
2.3. Educação escolar indígena em Santa Catarina	78
3 CONSTITUIÇÃO DE 1988: A LÍNGUA KAINGÁNG NA EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA	
3.1 . A legislação brasileira e a educação escolar indígena.....	83
3.2 . Palco de mudanças: a escola sede da Terra Indígena Xapecó.....	94
3.3 . Alfabetização escolar: a oralidade e a escrita.....	107
3.4 . O ensino-aprendizagem da língua materna como fator de identidade	110
CONSIDERAÇÕES FINAIS	122
FONTES E BIBLIOGRAFIA	125
ANEXOS	135

INTRODUÇÃO

Nossa proposta de pesquisa decorreu da percepção da necessidade de entender os efeitos da proibição do uso da língua Kaingáng e da introdução da língua portuguesa no ensino escolar durante o período de atuação do Serviço de Proteção ao Índio e Localização de Trabalhadores Nacionais - SPI/LTN¹, momento marcado pela integração do indígena à sociedade nacional. Visa também a analisar em que contexto surgiu a questão linguística, a partir de 1970, e como o ensino da língua Kaingáng passou a ser ministrado após a promulgação da Constituição Federal (CF) do Brasil, de 1988, uma vez que, em seu conteúdo, contempla aspectos da cultura indígena no ensino escolar² dessas comunidades, inclusive sua própria língua materna. Busca-se mostrar ao longo da história, a língua Kaingáng como um fator de identidade étnica, que vem sendo revitalizada por meio da educação escolar indígena.

Esta pesquisa foi desenvolvida com a etnia Kaingáng, da Terra Indígena (TI) Xapecó, tendo como foco principal a EIEB Cacique Vanhkrê, situada na aldeia Jacu, Sede do Posto. Foi nessa comunidade, localizada no Oeste do Estado de Santa Catarina, que realizamos parte de nosso estudo, cuja fase essencial deu-se graças à colaboração dos seus membros. Sem a confiança e o auxílio que nos depositaram, concedendo-nos entrevistas de História Oral e também pela disponibilização da documentação existente na escola, esse trabalho não atingiria seu objetivo principal, qual seja, o de analisar a função da língua Kaingáng na educação escolar indígena em dois momentos: i) nos períodos de atuação do SPI (1941-1967³) e da Fundação Nacional do Índio (FUNAI) (1967-); e ii) após a promulgação da CF do Brasil, de 1988.

O corpo documental do presente trabalho são as atas de reuniões de pais e professores da EIEB Cacique Vanhkrê⁴ (1988-2006); materiais didáticos produzidos pelos professores de língua Kaingáng; documentos referentes ao período de atuação do SPI e da FUNAI localizados na Regional da FUNAI de Paranaguá-PR; entrevistas realizadas com os

¹ Criado em 1910, o órgão de proteção chamava-se Serviço de Proteção ao Índio e Localização dos Trabalhadores Nacionais – SPI/LTN, entretanto em 1914, não atendendo mais os trabalhadores nacionais, passou a utilizar a sigla SPI, o órgão foi extinto em 1967, sendo substituído pela FUNAI.

² Nosso propósito não é trabalhar com a forma de ensino ministrada pelos missionários com objetivo religioso, pois concentramos a pesquisa na instituição escolar concebida pela população não indígena e inserida na TI Xapecó na década de 1940.

³ Assinalamos o ano de 1941, pois fora a data que o Posto Indígena do SPI instalou-se na TI Xapecó.

⁴ Essa é a atual denominação da escola da sede, porém existiram outras instituições em locais diferentes da área com outras denominações, que aparecem ao longo da dissertação. As atas de reuniões de pais e professores neste trabalho referem-se a escola atual pois permanecem arquivadas nesta.

professores de língua Kaingáng; professor de História e assistente de educação; idosos da comunidade; e alunos da escola. Também colaboraram, concedendo-nos entrevista, a linguista Ruth Maria Fonini Monserrat, que integra o Laboratório de Línguas Indígenas da Universidade de Brasília, e a senhora Jane Motta, que foi coordenadora do Núcleo de Educação Indígena (NEI) de Santa Catarina de 2003 a 2007, e atualmente é assessora do Diretor de Educação Básica da Secretaria do Estado da Educação de Santa Catarina (SED/SC).

Também utilizamos a iconografia como uma fonte que auxilia na compreensão do tema de pesquisa. Nas fotografias muitas vezes está um olhar, um gesto, um objeto que contém também a história de um povo. Peter Burke em seu livro ‘testemunha ocular: história e imagem’ traz várias evidências de pinturas e imagens fotográficas que contém muito da história, ele ressalta que “as imagens assim como textos e testemunhos orais, constituem-se numa forma importante de evidência histórica, elas registram atos de testemunha ocular”⁵. As fotografias aqui dispostas não são meras ilustrações e sim fizeram nos compreender muito da comunidade e do sentimento Kaingáng, principalmente por serem em sua maioria fotografadas pela autora, que presente pode perceber o contexto do momento.

Além da TI Xapecó, a Regional da FUNAI, localizada em Paranaguá-PR, foi também um local de pesquisa, onde se encontra parte da documentação deste órgão e os arquivos do SPI referentes a várias aldeias do Estado de Santa Catarina, Rio Grande do Sul, Paraná e outros estados brasileiros. O arquivo não está catalogado, o que dificultou o trabalho de pesquisa, mas nele localizamos ricos documentos que contribuíram para este estudo, resultando em um melhor entendimento sobre o assunto, levando-nos a outras indagações e fontes.

Essa pesquisa encontrou respaldo na história social da linguagem, uma área nova como pesquisa histórica, porém vem ganhando grandes dimensões por ser interdisciplinar, abarcando áreas como a Sociologia, História e a Linguística. Segundo Bessa Freire⁶ a abordagem da questão histórica da língua só começou a ganhar consistência a partir dos anos 1960-70, com o desenvolvimento da sociolinguística, que permitiu analisar a língua como uma

⁵ BURKE, Peter. **Testemunha ocular**: história e imagem. Bauru/São Paulo: EDUSC, 2004, p.17.

⁶ FREIRE, José Ribamar Bessa. **Da Língua Geral ao Português**: para uma história social dos usos das línguas na Amazônia. Tese de Doutorado (versão preliminar). Universidade do Estado do Rio de Janeiro/Instituto de Letras, UERJ, 2003, p. 41.

instituição social, fazendo parte constitutiva da cultura, assim como das práticas sociais cotidianas.

Anteriormente, a língua era analisada apenas na sua estrutura linguística, constituída por fonemas, gramática, léxicos, sem entendê-la em suas funções sociais. O entendimento da língua como parte essencial da sociedade e suas funções sociais como também suas transformações, contato com uma ou mais línguas, seu desaparecimento, crescimento e outros tantos elementos constituem um área de pesquisa histórica denominada pelo historiador Peter Burke como história social da linguagem ou história social do falar. Momento em que a língua é percebida tanto pelos seus grupos como uma forma de poder, como pelos historiadores por ser um elemento importante de pesquisa que pode contar muito sobre determinado processo histórico e identitário de um grupo. Segundo Peter Burke⁷ diversos historiadores passaram a reconhecer a necessidade do estudo da linguagem, especialmente por dois motivos: primeiro por reconhecerem a linguagem sendo vista como uma instituição social, como uma parte da cultura e da vida cotidiana. Em segundo por ser esse estudo um meio para a melhor compreensão das fontes orais e escritas pela via da consciência de suas convenções linguísticas.

A linguagem carrega em si os emaranhados da história de seu povo, por meio dela pode-se perceber que é possível a análise dos grupos sociais, do seu processo histórico, das mudanças, da oralidade e da escrita, dentro outros que se constituem de acordo com o foco de cada estudo. Nesta dissertação a língua Kaingáng nos possibilita identificar a trajetória da comunidade Kaingáng em momentos diferentes e que abarcaram funções diferentes. É possível percebermos a língua utilizada pelo SPI para seu objetivo, qual seja de integração nacional e identificar a revitalização da língua como uma reivindicação para que ela não seja extinta e que possa ser ensinada na escola como um fator cultural e de identidade do povo.

A etnohistória é uma abordagem essencial nesse estudo, “urdindo as evidências produzidas por meio da história oral, documental, mitológica e linguística, procura compreender a complexa dinâmica das sociedades indígenas no presente”⁸. Segundo Bessa Freire⁹ a etnohistória estabelece tecnicamente a diferença entre as sociedades essencialmente

⁷ BURKE, Peter. **A Arte da conversação**. Trad. Álvaro Luiz Hattnher. São Paulo: Editora da Universidade Paulista, 1995, p. 9.

⁸ NÖTZOLD, Ana Lúcia Vulfe (org.). **O ciclo de vida Kaingáng**. Florianópolis: Imprensa Universitária da UFSC, 2004, p. 2.

⁹ FREIRE, José Ribamar Bessa. **Tradição oral e memória indígena: a canoa do tempo**. In: Salomão, Jayme (dir): América: Descoberta ou Invenção. 4º Colóquio UERJ. Rio de Janeiro, Imago, 1992, p.140.

orais e as sociedades onde predomina a escrita, para poder estudar melhor: as formas distintas de armazenamento, transmissão e produção do saber, exigem procedimentos particulares de abordagem. Nossa pesquisa trabalha com um grupo em que a cultura e todos os processos educativos eram mantidos pela tradição oral, ou seja, é um povo de oralidade, porém atualmente a escrita também compõe a história Kaingáng. Percebemos pela metodologia de História oral que mesmo com a escrita, o modo de pensar por meio da oralidade se faz presente, ou seja, o modo de lembrar, pensar e agir é o de uma comunidade de tradição oral. Respeitam nas suas lembranças o cronograma de suas memórias; os mitos e ensinamentos são mantidos pelo falar e a credibilidade, diferente da nossa sociedade onde prevalece a escrita, se dá pela palavra.

A metodologia de história oral cumpre sua função de registro dessa memória mantida pela oralidade, porém não se constitui pela fala oral, pois desde o momento em que é gravada, transcrita ela ganha outras dimensões que não são próprias da oralidade. Como ressalta Peter Burke¹⁰, a língua escrita é um outro exemplo óbvio de registro, pois de maneira geral trata-se muito mais de uma tradução do que uma transcrição da língua falada. A escrita é uma variedade distinta da língua, com suas próprias regras, variando com o tempo, o lugar, escritor, potencial leitor, tópico.

Este estudo compreende a educação escolar indígena, centrando a questão no ensino da língua materna como uma disciplina da grade curricular escolar. A educação escolar indígena abrange todos os níveis educacionais desde a educação infantil até o ensino médio e “é uma modalidade de ensino que vem recebendo um tratamento especial por parte do Ministério da Educação (MEC), alicerçada em um novo paradigma educacional de respeito à interculturalidade, ao multilinguismo e à etnicidade”¹¹. É uma educação diferenciada e específica, que contempla os conhecimentos universais, como matemática, história, língua portuguesa, e aspectos da cultura de cada etnia que são garantidos em lei, como o ensino da língua materna.

A opção por trabalhar com a temática indígena se deu durante o curso de graduação em História, cursado na Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), onde tive oportunidade de participar como bolsista no Laboratório de História Indígena (LABHIN)¹².

¹⁰ BURKE, P. A arte da conversação. Op. Cit., p. 33.

¹¹ Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/secad/index.php?option=content&task=view&id=37&Itemid=164>, acesso em 12 de novembro de 2007.

¹² O Laboratório de História Indígena localiza-se no prédio do Departamento de História da Universidade Federal de Santa Catarina. Informações www.labhin.ufsc.br.

Em nosso Trabalho de Conclusão de Curso (TCC)¹³ discutimos a questão linguística na educação escolar indígena, porém, na ocasião, centramos o estudo na legislação educacional e no que ela continha sobre a língua materna e seu ensino. Como não foi possível responder algumas questões pertinentes ao assunto, devido ao curto tempo de elaboração do TCC, buscamos na presente pesquisa responder novos questionamentos no que se refere ao conhecimento sobre o processo da língua materna para os Kaingáng da TI Xapecó. A questão linguística tornou-se foco desse estudo, pois percebemos que, mesmo com a diminuição do número de falantes na TI Xapecó devido ao processo de nacionalização e integração durante o período do SPI, a língua estava presente com grande importância nas atas das reuniões de pais e professores da escola como um fator cultural e de identidade, e, por isso, deveria ser revitalizada e ensinada. O esforço desse processo foi visível e mostra os mecanismos adotados por lideranças políticas e educacionais nessa caminhada, além do empenho dos professores de língua Kaingáng em ministrar suas aulas apesar das dificuldades encontradas na aquisição e elaboração de material didático específico para seu ensino.

Algumas questões podem parecer estranhas ao leitor, principalmente no que se refere à importância que a língua materna de uma comunidade tem, mesmo não sendo falada fluentemente pela maioria das pessoas. Os conceitos de identidade e cultura que permeiam este trabalho, no entanto, indicam que o sentimento de identidade não está apenas no falar a língua, nem em confeccionar artesanato ou em outros tantos elementos, mas sim no sentimento de pertencer-se, reconhecer-se como indígena por si próprio e pelo seu grupo. A princípio, consideramos a língua de uma comunidade um fator cultural, mas, além disso, ela é um fator de identidade, que mantém a coesão do grupo e o sentimento de pertencimento, pois “a língua materna de uma comunidade é um dos componentes mais importantes de sua cultura, constituindo o código com que se organiza e mantém integrado todo o conhecimento acumulado ao longo das gerações”¹⁴.

Anterior à instalação das escolas nas áreas indígenas, o ensinamento da tradição Kaingáng baseava-se na oralidade, sendo repassadas de geração em geração a cultura e a tradição do povo, como a língua materna, o aprendizado do artesanato, os mitos, as lendas, os rituais, o conhecimento das ervas medicinais, dentre outros, que eram aprendidos na prática,

¹³ Trabalho de Conclusão de Curso intitulado “A importância da língua Kaingáng na educação escolar indígena: proibição e retomada”, defendido em fevereiro de 2007 na Universidade Federal de Santa Catarina, sob orientação da Prof.^a Dr.^a Ana Lúcia Vulfe Nötzold.

¹⁴ Educação Indígena – **I Reunião do Consed**. Recife-Pernambuco, Ministério da Educação e do Desporto, 1997, p. 6.

através da observação e da comunicação oral. Durante o período do SPI¹⁵, a instituição escolar foi introduzida na área indígena. Esse modelo de escola objetivava a que os indígenas aprendessem a falar e a escrever a língua portuguesa. Assim, a oralidade dividiu espaço com a escrita, provocando o decréscimo do ensino pela tradição oral. Hoje, muitas crianças não falam a língua materna, pois são filhos e netos de pessoas que viveram nesse período e tiveram que aprender a língua portuguesa.

Temos a escola como cenário principal deste trabalho, haja vista ser essa instituição um marco na vida das sociedades indígenas. Ela foi palco de mudanças que transformaram a cultura Kaingáng, como a inserção da língua portuguesa e da escrita. A instituição escolar, tal qual a concebemos, começou a difundir-se nas Terras Indígenas após a criação do SPI, e para os Kaingáng da TI Xapecó deu-se no ano de 1941, quando foi fundado o Posto Indígena (PI) Chapecó. Entretanto temos notícias de uma escola particular para indígenas que era mantida pelo juiz de Direito Antonio Selistre de Campos.

De início, o objetivo da escola era levar a civilização e o ensinamento às populações nativas, visando a integrá-las à sociedade nacional. Hoje, porém, ela assume papel inverso, pois a maioria das etnias indígenas reivindica-as, para servir como espaço de fortalecimento e valorização da história do seu povo e da identidade étnica. A escola, então, mantém uma forte relação com a comunidade, sendo que os mais velhos fazem parte da sua história, pois são considerados como detentores de sabedoria e da história do povo. A instituição escolar é um lugar de difusão, reelaboração e elaboração do conhecimento. É também fonte de renda, pois emprega professores, funcionários, merendeiras, vigias e auxilia na alimentação das crianças, já que a merenda escolar é fundamental para a maioria dos estudantes.

É a partir da escola e do currículo intercultural, que contemplou a língua materna como parte do ensino diferenciado, que buscamos entender esse fator cultural e linguístico como um processo sócio cultural de identificação do grupo. Levamos em consideração a grande diminuição dos falantes da língua materna e o fato de que os mantenedores desse conhecimento são os mais velhos, os quais, na sua maioria falam o idioma, e os professores de língua Kaingáng, que falam e escrevem.

As línguas indígenas fazem parte da cultura imaterial de cada grupo e, no Brasil, também passaram por um grande processo de extinção e redução no seu número e no de seus

¹⁵ Utilizamos neste trabalho apenas a sigla SPI, pois nosso recorte temporal abrange o período em que o órgão atendia apenas às questões indígenas.

falantes. No século XVI, eram em torno de 1.200, mas, devido ao contato com os não-indígenas e com a interação entre culturas diferentes, esse número diminuiu. Hoje, há em média 180 línguas indígenas que compreendem uma população indígena aproximada no censo de 2000 em “734 mil pessoas (0,4% dos brasileiros) que se auto-identificaram como indígenas”¹⁶.

Algumas etnias encontram dificuldade na revitalização de sua língua pois, muitas vezes, o número de falantes é mínimo e são pessoas idosas que detêm o conhecimento oral. Vem à cena neste momento o trabalho do linguista, que, através de pesquisas, passa a documentar e registrar uma língua. Este processo de trabalho muitas vezes desperta na comunidade o interesse de aprender e ensinar a língua materna na escola para que ela se mantenha e seja valorizada.

Sobre o conceito de identidade, foco principal deste trabalho, partimos da premissa de que a identidade é algo construído ao longo da vida do indivíduo e que este não possui apenas uma, mas sim várias identidades, que são utilizadas no momento que lhe é oportuno. Além disso, percebe-se que há identidades impostas e reivindicadas. Durante o período de atuação do SPI, uma identidade foi imposta para os Kaingáng com o objetivo de integrá-los à sociedade nacional por meio da transição gradativa da sua cultura para a cultura dita civilizada. Objetivamos também neste trabalho compreender de que forma, por meio do ensino da língua materna, a identidade indígena é afirmada e como ela fortalece o grupo.

A presente dissertação está dividida em três capítulos: no primeiro, intitulado **Cultura, memória e identidade no estudo da História indígena**, buscamos apresentar a etnia Kaingáng para que o leitor tenha conhecimento da história deste povo e de seu modo de ser, o que envolve a demarcação da terra, sua denominação, cultura, educação. Percebemos nas falas de membros da comunidade as mudanças que se deram ao longo do tempo, seja na paisagem, na alimentação, na educação, entre outros elementos que a identificam. Após este momento, consideramos ser necessário discorrer sobre alguns conceitos que permeiam este estudo, como: memória, cultura, grupo étnico e identidade.

16

Disponível em: http://www.ibge.gov.br/home/presidencia/noticias/noticia_visualiza.php?id_noticia=506&id_pagina=1, acesso em 20 de março de 2009.

Falar de memória é perceber, por meio das entrevistas de história oral, o que os sujeitos participantes de seu próprio processo histórico têm a relatar e como podem contribuir na pesquisa a partir desses mecanismos. A história oral “pode ser utilizada para alterar o enfoque da própria história e revelar novos campos de investigação [...] pode devolver às pessoas que fizeram e vivenciaram a história um lugar fundamental, mediante suas próprias palavras”¹⁷. Este momento de recordar, possibilitado pela história oral, foi significativo, pois concedeu voz aos indígenas e nos encaminhou a novos questionamentos que contribuíram para o encaminhamento da pesquisa. Para conceituar o termo memória utilizamos como teóricos Maurice Halbwachs, Michael Pollack, Jacques Le Goff, e sobre história oral e tempo presente, Paul Thompson, Marieta Ferreira e José Sebe Bom Meihy.

Na perspectiva de falar sobre um grupo étnico, utilizamos como referencial a obra de Philippe Poutignat e Jocelyne Streiff-Fenart, que mostram a origem do termo etnicidade, e Frederick Barth, que apresenta o conceito de fronteiras étnicas. Segundo este último, o termo grupo étnico na bibliografia antropológica é geralmente entendido pra designar uma população que:

1. Perpetua-se biologicamente de modo amplo; 2. Compartilha valores fundamentais, realizados em patente unidade nas formas culturais; 3. Constitui um campo de comunicação e de interação; 4. Possui um grupo de membros que se identifica e é identificado por outros como se constituísse uma categoria diferenciável de outras categorias do mesmo tipo¹⁸.

Considerando o 4º pressuposto apontado por Barth, partilhamos da noção de que grupo étnico seria aquele em que os indivíduos compartilham de um pertencimento independente de um conjunto de fatores culturais comuns. Esse sentimento de pertencimento através de símbolos é o que forma um grupo étnico. Porém, apesar de o sentimento de pertença ser significativo para a identidade do grupo étnico, não podemos ignorar os elementos culturais que são compartilhados, já que entendemos a cultura como algo em processo contínuo de elaboração e reelaboração. Segundo Barth¹⁹, nem o fato de falarem uma mesma língua, nem a contiguidade territorial, nem a semelhança dos costumes representam

¹⁷ THOMPSON, Paul. **A voz do passado. História Oral**. Trad. Lólio Lourenço de Oliveira. São Paulo: Paz e Terra, 1998, p. 22.

¹⁸ BARTH, Frederick. Grupos étnicos e suas fronteiras. In: POUTIGNAT, Philippe. & STREIFF-FENART, Jocelyne. **Teorias da etnicidade**. 2ª ed. São Paulo: Fundação Editora da UNESP, 1998, p. 189-190.

¹⁹ POUTIGNAT, P. & STREIFF-FENART, J. Op. Cit., p. 163.

por si próprios atributos étnicos. Apenas se tornam isso quando utilizados como marcadores de pertença por aqueles que reivindicam uma origem comum. Estes elementos culturais devem ser entendidos pelo grupo como parte de seu sistema cultural.

Nesse entendimento, temos o conceito de cultura a partir do que descreve Geertz²⁰, como uma teia de significados. Estes signos são compartilhados pelo grupo, pois já se nasce num sistema cultural, porém essa cultura herdada se modifica, se adapta, é construída pelo sujeito. De acordo com Cuche²¹, cultura é uma produção histórica, isto é, uma construção que se inscreve na história, e mais precisamente, na história das relações dos grupos sociais entre si.

Finalmente, mostramos alguns aspectos das línguas indígenas no Brasil e da língua Kaingáng, destacando o trato do linguista, o que corresponde ao sistema gramatical, sonoro, descrição da língua, estudo dos textos, percebendo também a língua como um fator cultural em constantes transformações.

No segundo capítulo, **A instituição escolar e a língua Kaingáng**, falamos sobre como se deu a inserção da escrita e da língua portuguesa para os Kaingáng. Nessa parte do texto damos ênfase ao período em que houve o decréscimo de falantes da língua materna, haja vista que as crianças tinham de aprender a língua portuguesa, momento em que a oralidade dividiu espaço com a escrita, fazendo com que o ensino da língua materna se tornasse cada vez mais difícil. O período a que se refere essa seção do trabalho é o da atuação do SPI (1941-1967) e da FUNAI (1967-).

O indivíduo considerado bilíngue é aquele que consegue articular fala, escrita e entendimento em duas línguas distintas. No caso aqui estudado, alguns podem ser considerados bilíngues, mas a maioria não o é. Mesmo no bilinguismo, uma língua se sobrepõe à outra. Aquela mais utilizada no cotidiano e de uso efetivo tende a dominar.

Procuramos dar ênfase à criação do SPI e à política de integração nacional da época, para entender os ideais dessa instituição. Percebemos, então, a educação como um meio utilizado para a assimilação. A cultura não indígena transmitida por meio da escola e o ensino

²⁰ GEERTZ, Clifford. **A interpretação das culturas**. Rio de Janeiro: Editora Guanabara Koogan, 1989, p. 15.

²¹ CUCHE, Denys. **A noção de cultura nas ciências sociais**. Trad. Viviane Ribeiro. 2ª ed. Bauru: EDUSC, 2002, p. 143.

da língua portuguesa em detrimento da língua materna colaboravam para a formação de uma identidade única para o Brasil, formando assim ‘cidadãos’ brasileiros.

Como palco de mudanças, elegemos a EIEB Cacique Vanhkrê para estabelecer um histórico de algumas escolas da TI Xapecó, tendo como focos a escola localizada no Banhado Grande, que tinha como professor o indígena Felicíssimo Belino, e uma escola situada na aldeia Pinhalzinho, cujo professor era o não indígena Samuel Brasil. Este último capítulo, denominado **Constituição de 1988: A língua Kaingáng na educação escolar indígena**, tem por objetivo mostrar como a língua materna dessa comunidade está sendo revitalizada na escola, que hoje tem um sentido distinto daquele do período de atuação do SPI.

É a partir da CF do Brasil, de 1988, que se dá início a uma política educacional que contempla a cultura indígena. A língua materna passa a ser uma disciplina da grade curricular, sendo ministrada em três horas/aula por semana em cada série. São os próprios professores que elaboram seus recursos didáticos, pois há pouco material na língua Kaingáng.

Frente às dificuldades, a língua Kaingáng permanece presente no dia a dia da comunidade, sendo a escola uma sua extensão. Segundo o professor de língua Kaingáng Pedro Kresó, a língua é “tudo, na organização, demarcação de terra, problema de terra, a vida Kaingáng, é em tudo, a língua Kaingáng tá em tudo”²². Portanto, é essa visibilidade da língua Kaingáng como um fator de identidade étnica, fortalecida por meio da educação escolar indígena, e a função que ela exerceu em dois períodos distintos que queremos abordar com essa dissertação.

²² KRESÓ, Pedro. **Entrevista concedida a Talita Daniel Salvaro**, em 21 de junho de 2006, Terra Indígena Xapecó/SC.

CAPÍTULO 1 - CULTURA, IDENTIDADE E MEMÓRIA NO ESTUDO DA HISTÓRIA INDÍGENA

1.1– Os Kaingáng da Terra Indígena Xapecó

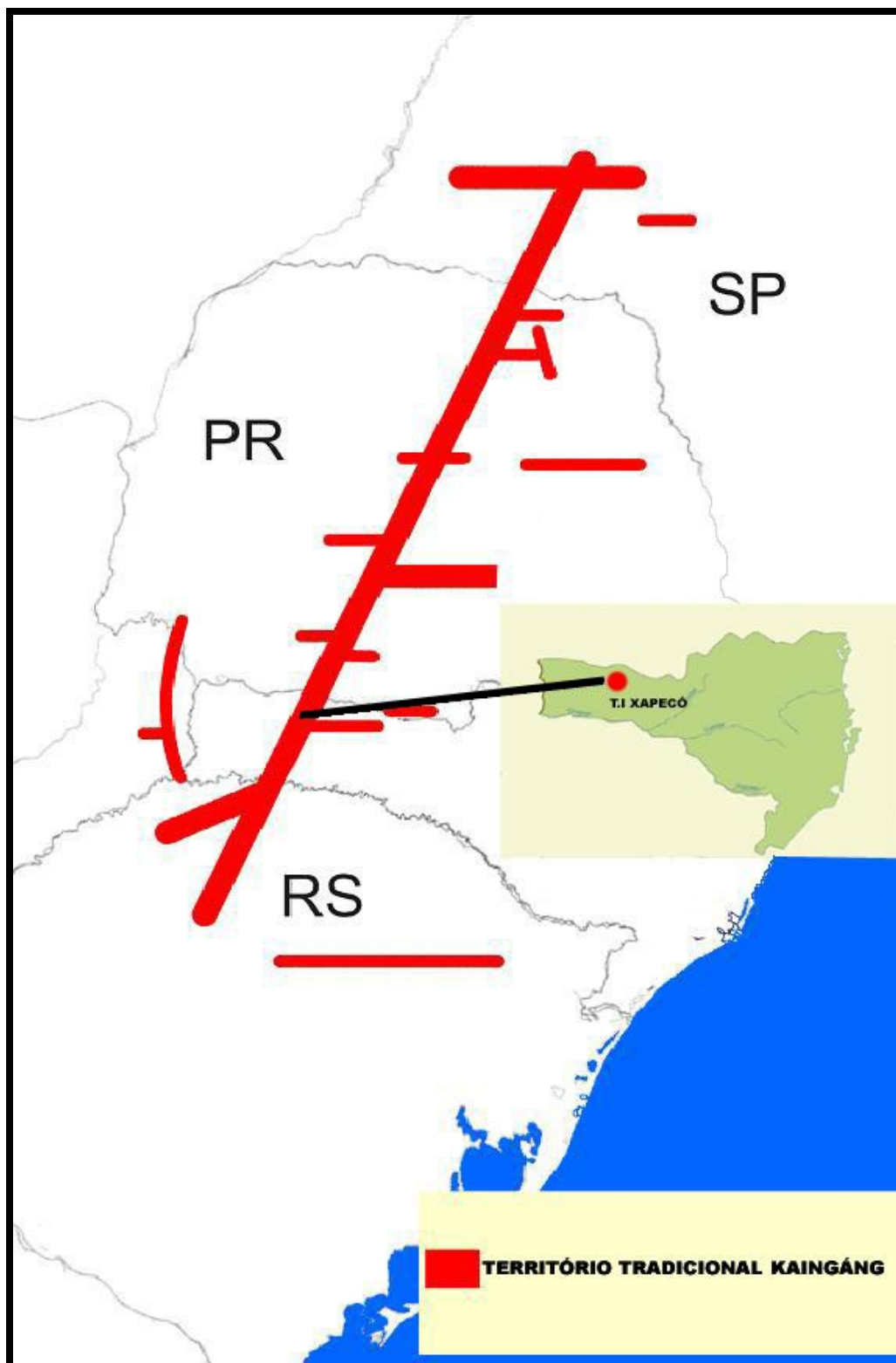
O povo Kaingáng é um dos cinco maiores grupos indígenas em número de população do Brasil pertencentes ao tronco linguístico Macro Jê. Tradicionalmente ocupavam territórios que compreendiam partes do Estado de São Paulo, Paraná, Rio Grande do Sul, Santa Catarina e parte de Misiones na Argentina, como mostra o mapa seguinte (Fig.1). Nestes estados, este povo predominava nas partes mais altas do planalto.

Nosso estudo contempla a comunidade Kaingáng da TI Xapecó, localizada no Oeste catarinense entre os municípios de Ipuacú e Entre Rios, com uma área de 15.600 ha. No total são 16 aldeias que constituem essa área. Aproximadamente a 20 km do município de Xanxerê está a Sede da aldeia, que se chama Jacu, as outras aldeias são: Olaria, Água Branca, Fazenda São José, Serrano, Cerro Doce, Pinhalzinho, Baixo Samburá, Linha Matão, Paiol de Barro, João Veloso, Linha Guarani, Linha Limeira, Barro Preto, Placa e Pinheirinhos²³.

A Escola da Sede, EIEB Cacique Vanhkrê, é a maior da área, com aproximadamente 800 alunos. A TI Xapecó conta ainda com unidades básicas de saúde, Associação Indígena Kairu (AIKA), responsável também pela saúde, e uma cooperativa agrícola. A principal liderança que representa essa área e é responsável pelos principais assuntos no interior e exterior da TI é o cacique Waldemar Barboza, seguido pelo vice-cacique. Cada aldeia possui os capitães e major, que também são lideranças.

²³ Conforme relato do prof.º Kaingáng, Getúlio Narsizo Toj'fã, em 25/04/2007, Terra Indígena Xapecó (SC). Apud. NÖTZOLD, Ana Lúcia Vulfê. Olhar, escutar e trançar: o artesanato Kaingáng de cada dia. **IV Encontro Regional Sul de História Oral**, UFSC: 12-14/11/2007, p. 2. Disponível em: <http://www.cfh.ufsc.br/abho4sul/>, acesso em 15/12/2007.

FIGURA 1 – Território Tradicional Kaingáng com localização atual da TI Xapecó²⁴.



²⁴ Adaptação do Mapa de SILVA, Marcos Antônio da. **Memórias que lutam por identidade: a demarcação da Terra Indígena Toldo Chimbangue (SC) 1970-1986**. Dissertação. (Mestrado em História). Universidade Federal de Santa Catarina, 2006, p. 55.

Os Kaingáng habitavam as regiões mais altas de seu território devido à abundância de araucárias, que têm por semente o pinhão, o qual, segundo Pierre Mabilde²⁵, constituía seu principal e quase exclusivo alimento: fruto do pinheiro que assavam no borralho e depois comiam. Também viviam da caça de animais como tatu, anta, porco do mato. Coletavam frutas, raízes e vegetais. Os territórios remanejados por Coroados²⁶ e Botocudos²⁷ foram alvo das frentes de expansão que aconteceram durante o Império e a primeira República no Brasil. Estas frentes começaram no início do século XIX com a criação de gado, e foi em torno desse abastecimento para São Paulo que a Região Sul do Brasil entrou no contexto dos interesses econômicos nacionais, pois sustentaria as áreas cafeeiras e de mineração, sendo tal território caminho das tropas que levava o gado do Rio Grande do Sul para São Paulo.

A partir deste propósito, era preciso expandir os campos de criação. Para isso, “sob o comando do Tenente coronel Diogo Pinto de Azevedo Portugal, a expedição, cuja primeira tropa partiu de Santos ainda em 1809, chegou aos campos de Guarapuava em 17 de junho de 1810”²⁸. Essa interiorização foi estimulada por D. João VI, que era a favor de uma guerra de extermínio aos indígenas, pois considerava que essa população não chegaria à civilização e inviabilizaria os projetos desenvolvimentistas para o Brasil.

Dissertando sobre estas frentes de expansão, D’Angelis²⁹ destaca que, em 1837, o Governo Provincial de São Paulo decidira pela ‘descoberta’ dos Campos de Palmas³⁰, o que é oficializado na lei de 16 de março daquele ano, pois “a região de Palmas e Guarapuava, próprias para a criação do gado, apresentava grandes vantagens, em relação à Província de São Pedro, principalmente pela maior proximidade com os centros consumidores, o que facilitaria o transporte de animais, um dos maiores obstáculos dos tropeiros”³¹. Para facilitar as entradas nos campos de Guarapuava e Palmas, as expedições utilizavam-se dos indígenas

²⁵ MABILDE, Pierre. **Apontamentos sobre os Índios Selvagens das Nações Coroados do Mato da Província do Rio Grande do Sul 1836-1866**. São Paulo: IBRASA, p. 125. Pierre Mabilde foi um engenheiro Belga que conviveu com os indígenas no século XIX.

²⁶ Nome pelo qual eram conhecidos os Kaingáng, devido ao seu corte de cabelo em forma de coroa.

²⁷ Os Xokleng eram conhecidos por botocudos, devido a um botoque que era colocado na parte inferior do seu lábio por meio de um ritual de passagem da fase de criança para a vida adulta, apenas nos indivíduos de sexo masculino. Pertencem ao tronco linguístico Macro Jê.

²⁸ D’ANGELIS, Wilmar da Rocha. Para uma história dos índios do oeste catarinense. In: **Cadernos do CEOM: CEOM 20 anos de memórias e Histórias do Oeste de Santa Catarina**. Chapecó: Argos, 2006. Ano 19, n° 23, p. 278.

²⁹ Ibidem, p. 282.

³⁰ Cf. D’ANGELIS. Idem. Naquele período anterior a demarcação de terras pertencentes ao Paraná e Santa Catarina, dos Campos de Palmas incluem do Paraná atual, apenas os municípios de Clevelândia e Palmas, enquanto do atual estado de Santa Catarina abrange onze municípios, de São Lourenço do Oeste a Quilombo, a oeste; até caçador, Rio das Antas e Videira, a leste.

³¹ MARCON, Telmo. A trajetória Kaingáng no Sul do Brasil. In: MARCON, Telmo (coord). **História e Cultura Kaingáng no sul do Brasil**. Passo Fundo: Graf. Ed. Universidade de Passo Fundo, 1994, p. 61.

chamados mansos na pacificação dos considerados arredios. Os primeiros eram atraídos pelo governo e nomeados com patentes militares³². Vitorino Condá foi um destes chamados índios mansos que ajudou os não-indígenas a aldear vários grupos no Oeste de Santa Catarina. Segundo D'Angelis³³, Condá pertencia às hordas Kaingáng que haviam aceitado a convivência pacífica com os fazendeiros em Guarapuava. Mostrando as consequências atuais que a aliança de Condá trouxe para seu povo, Nötzold³⁴ assinala que, naquele momento, os Kaingáng não tinham consciência de ser uma nação, e Condá pensava estar beneficiando seu grupo.

São desse período os aldeamentos que tinham por objetivo liberar terras para as frentes de expansão e transferir os indígenas para espaços cada vez mais reservados, tendo assim seu controle e, aos poucos, ir introduzindo-os na sociedade nacional por meio da sedentarização que se dava com a agricultura, criação de pequenos animais, utilização de objetos não indígenas. Durante a atuação do SPI, o nome aldeamento foi substituído por 'povoações indígenas', as quais, porém tinham o mesmo objetivo dos aldeamentos do século XIX. Como destaca D'Angelis³⁵, por volta de 1856 (ano em que Condá foi para Chapecó), podemos aceitar a localização dos Kaingáng na região oeste catarinense pelo menos nos seguintes locais: Toldo Xapecó, Toldo Formigas, Toldo Jacu, entre outros no médio Chapecó e Chapecózinho.

Devido aos conflitos referentes às fronteiras, no entanto, o governo percebe que deve proteger o território contestado entre Brasil e Argentina e, em seguida, entre Paraná e Santa Catarina. O Governo Imperial resolve, então, determinar a instalação das Colônias Militares do Xapecó e Chopim, que haviam sido criadas pelo decreto n.º 2502 de 16 de novembro de 1859. "Em 02 de março de 1882, a Colônia militar do Xapecó é instalada no Xanxerê"³⁶, e essa mesma colônia, querendo abrir uma picada para instalação de linhas telegráficas, contrata como mão de obra barata os indígenas de Chapecó e Clevelândia. No final desse serviço, em lugar do pagamento em dinheiro, o líder do grupo, Cacique Vanhkrê, pediu que fossem dadas terras para seu povo. É nesse momento que se origina a área da TI Xapecó, que tem essa denominação porque se encontra entre os rios Chapecó e Chapecózinho, tendo origem através

³² Hoje ainda mantêm-se algumas patentes dentro da área indígena, como major, capitão.

³³ D'ANGELIS, W. da R. **Para uma história dos índios...** Op. Cit., p. 285.

³⁴ NÖTZOLD, Ana Lúcia Vulfe. **Nosso Vizinho Kaingáng**. Florianópolis: Imprensa Universitária da UFSC, 2003, p. 75-76.

³⁵ D'ANGELIS, W. da R. **Para uma história dos índios...** Op. Cit., p. 305.

³⁶ Ibidem, p. 308.

do Decreto nº. 7, de 18 de junho de 1902 (anexo 1), assinado pelo Presidente³⁷ do Estado do Paraná, Francisco Xavier da Silva. Nesta época, a região fazia parte do Paraná, limites de terra que se resolvem após o conflito do Contestado.

Apesar da concessão da área, os conflitos ainda continuaram e foram motivo de novas medições de terra. A partir do início do século XX, a exploração madeireira tem um surto na região oeste do estado, além do aumento na povoação, pela vinda de indivíduos do Rio Grande do Sul, que adquiriram terras no território ocupado pelos indígenas através da compra de títulos das empresas colonizadoras. A venda de madeiras, principalmente de araucárias, foi responsável pelo desmatamento encontrado hoje na área indígena. Um dos madeireiros responsáveis pela extração dessas árvores foi Alberto Berthier de Almeida, de Passo Fundo – RS. Nötzold³⁸ menciona este madeireiro em sua pesquisa, ressaltando que ele conseguiu novas medições nas terras Kaingáng e se apossou de uma parte do território com ajuda de encarregados corruptos do órgão de proteção que “colaboravam” com os madeireiros e fazendeiros. O antropólogo e pesquisador da temática indígena Sílvio Coelho dos Santos aponta que:

[...] em Xanxerê, município onde se localiza a reserva Dr. Selistre de Campos [...] até 1916, quando do acordo de limites entre o Paraná e Santa Catarina, a região tinha sua economia baseada na criação de gado e extração de erva mate. Propriamente não havia pretensões da população regional sobre a área reservada aos índios nas vizinhanças dos rios Chapecó e Chapecózinho. Quando, entretanto a questão de limites é resolvida, uma nova frente pioneira atinge a região [...] a reserva começa a ser cobiçada. A nova frente pioneira baseava-se na atividade agrícola e na extração de madeiras³⁹.

Durante esse período, foram introduzidas serrarias na área indígena e, com isso, deu-se a derrubada de muitos pinheiros. Entre “1966 e 1968 estima-se a derrubada de 60.000 pinheiros”⁴⁰.

³⁷ Após a Proclamação da República, as províncias passam a se chamar Estado, porém os governadores destes lugares continuaram a ser chamados de presidentes.

³⁸ NÖTZOLD, A.L.V. **Nosso Vizinho...** Op.Cit., p. 84-85.

³⁹ SANTOS, Sílvio Coelho dos. **A Integração do índio na sociedade regional**. A função dos postos indígenas em Santa Catarina. Imprensa Universitária da UFSC, 1970, p. 81.

⁴⁰ SANTOS, Sílvio Coelho dos. **Educação e Sociedade Tribais**. Porto Alegre/RS: Movimento, 1975, p. 28.

As modificações no meio em que vivem, conseqüentemente, trazem outras transformações em vários aspectos da tradição indígena. Os registros de Pierre Mabilde referentes à metade do século XIX registram que os alojamentos dos Kaingáng,

[...] são formados de ranchos com vários tamanhos e configurações. Todos são cobertos com as folhas do gerivaseiro (*Arecastrum (cocos) Romanzoffianum*) ou com fetos arborescentes (*Alsophyla arborescens*). Fazem ranchos de forma prismática a que, entre nós, chamamos de “ranchos de beira do chão”. Estes, em geral, são os ranchos dos caciques e dos selvagens que têm mulher em sua companhia, os ranchos de beira do chão, cuja construção é conhecida, são de tamanhos diversos e proporcionados ao número de indivíduos que deve conter. Em geral, têm mais ou menos de 15 a 25 palmos de comprimento, 10 palmos, mais ou menos, de altura, e de 10 a 12 palmos de largura, na base⁴¹.

Os ranchos dos indígenas solteiros são menores e feitos com varas atadas com cipó e depois cobertas com a folha do gerivaseiro.

A organização social Kaingáng é marcada pelas duas metades exogâmicas, Kamé e Kairu, duas metades que se complementam e que perpassam toda a vida desse povo. O mito de origem Kaingáng é contado de diversas maneiras, pois é passado de geração em geração e cada pessoa repassa o mito com algumas modificações, mas sem que perca o sentido. Os detentores desse saber podem ser considerados, segundo Le Goff⁴², como homens e **mulheres**⁴³ memória, com importante papel de manter a coesão do grupo, pois a memória é construída de acordo com o contexto da época, sendo também seletiva e reelaborada. A memória, à medida que traz a tona elementos do passado, também colabora na construção da identidade. Pollak⁴⁴ aponta que a memória é um elemento constituinte do sentimento de identidade, tanto individual como coletiva, na medida em que ela é também um fator extremamente importante do sentimento de continuidade e de coerência de uma pessoa ou de um grupo em sua reconstrução de si. Segundo os mais velhos, o povo Kaingáng surgiu de um buraco, onde:

⁴¹ MABILDE, P. Op. Cit., p. 39.

⁴² LE GOFF, Jacques. **História e memória**. II vol. Lisboa: Edições 70, 1982, p. 14.

⁴³ Grifo meu, pois mesmo que ‘homens’ possam também englobar o sexo feminino, ressaltamos que as mulheres também perpassam os mitos e tradições de seu povo.

⁴⁴ POLLAK, Michael. **Memória e identidade social**. Estudos Históricos: Rio de Janeiro, vol 5, n.º 10, 1992, p. 5.

certo dia, bem de manhãzinha quando o sol estava nascendo, a terra se abriu formando um buraco e nasceu um grupo, olharam e viram o arredondado do sol e deram ao grupo o nome de Kanhru. À tarde, quando o sol estava se pondo, a terra tornou-se a abrir formando outro buraco e nasceu outro grupo, que olharam e viram os raios do sol e deram o nome do grupo de Kamé. Esses dois grupos se uniram e estão vivendo até hoje e por isso que o povo Kaingáng tem a cor da terra⁴⁵.

As pessoas correspondentes a mesma metade são consideradas como irmãs, por isso os casamentos devem ser realizados entre pessoas de cada metade: Kamé, representado por um risco preto, só pode casar-se com Kairu, representado por um círculo vermelho, e vice-versa. Hoje, porém, na TI Xapecó são raros os casos que levam em consideração essa ressalva no matrimônio. Essas duas marcas também são pinturas corporais para as danças e rituais. Antigamente, extraíam a cor preta do carvão do pinheiro queimado e aferventado na água e a vermelha da planta sete sangria ou do cipó guabiroba. Hoje, devido à falta de matéria-prima, utilizam outras formas de coloração nas pinturas corporais, como as tintas artificiais.

Um dos principais rituais Kaingáng é o Kiki, ritual de passagem dos mortos após um ano ou mais de seu falecimento. Durante o Kiki, são realizadas rezas feitas por rezadores, e o som é marcado pelo maracá, instrumento sagrado feito de porongo, em cujo interior são colocadas pedrinhas ou sementes que, ao balançar, emitem um som. As rezas são iniciadas pela família cujo membro tenha morrido naquele período. Os rezadores são as pessoas mais velhas das duas metades e conhecedores das orações. O ritual do Kiki demanda vários dias para que possa ser realizado. Segundo Curt Nimuendajú, em seu trabalho etnográfico sobre os Kaingáng:

Esta festa se realiza geralmente uma vez por ano, logo que o milho na roça dá para fazer a bebida Kikí [...] Os rezadores se reúnem alguns dias antes da festa cada noite e narram a tradição do princípio do mundo que com todas as suas minúcias serve de base e justificação para os diversos atos da cerimônia da festa [...] Limpam dois lugares, da aldeia para o lado do Oriente, numa distância que de um não se enxerga o que se passa no outro, servindo um lugar para os Kamé, o outro para os Kañerú prepararem o material. As pessoas nomeadas para este fim procuram árvores ao leste da aldeia, os Kamé uma canela brava, os Kañerú um pinheiro... Preparado tudo, especialmente também o Kikí num coxo grande, começa a dança no dia seguinte. Todos se reúnem na casa grande, diante da qual se faz uma fogueira comprida [...] Formam-se os dois grupos, dos Kañerú e Kamé. Primeiro rompem os Kañerú, saindo dançando da casa grande, mas chegando num certo ponto, param e esperam os

⁴⁵ NÖTZOLD, Ana Lúcia Vulfe. & MANFROI, Ninarosa Mozzato da Silva. (orgs). **Ouvir memórias, contar histórias: Mitos e lendas Kaingáng**. Santa Maria/RS: Pallotti, 2006, p. 22-23.

Kamé que passam por eles, e em seguida os dois clãs tomam seus lugares de ambos os lados da fogueira⁴⁶.

O ritual religioso tem por finalidade uma boa passagem para os mortos e também para que seu nome seja liberado e utilizado por outras pessoas. O ritual é seguido de orações e danças. O último Kiki realizado na TI Xapecó se deu em 2004. Desde então não mais aconteceu, devido à morte de rezadores.

As mudanças culturais, ambientais e alimentares na TI Xapecó se deram de forma mais intensa após a instalação do posto indígena, durante o período de atuação do SPI, sendo que a paisagem foi se modificando rapidamente devido ao desmatamento. O senhor Sebastião Mendes, hoje com 66 anos de idade, morador da aldeia sede da TI Xapecó, ao referir-se ao tempo passado, diz que muita coisa mudou:

[...] no passado tinha (pinhão). Na época aqui até tigre tinha na vereda desse rio aí. Desse alagado aí porque era mato. Mas depois entro aí os, como se diz os branco entraro e daí demoliro com tudo, de resto só aquele ali oh. Daí pra conta aqueles pinheiro que tem ali oh⁴⁷.

Por meio de seu relato, pode-se perceber um olhar diante das mudanças decorridas na área que compreende a TI Xapecó (Fig.2), posterior à inserção do PI Chapecó (1941), em que o entrevistado refere-se a um ambiente que se modificou rapidamente desde o tempo em que era criança. Essa área passou por transformações que não atendem mais as necessidades daquela época. Por exemplo, hoje há extinção e escassez de matéria-prima para o artesanato, para a colheita de ervas medicinais utilizadas como remédios, e de frutos e raízes utilizados na alimentação. O modo de viver também já não é o mesmo, pois as pessoas estão inseridas num meio transformado e precisam adaptar suas necessidades às mudanças ocorridas.

⁴⁶ NIMUENDAJÚ, Curt. (organização e apresentação de Marco Antonio Gonçalves). **Etnografia e indigenismo sobre os Kaingáng, os Ofaié-Xavante e os Índios do Pará**. Campinas: Editora da UNICAMP, 1993, p. 67- 68.

⁴⁷ MENDES, Sebastião. **Entrevista concedida a Ninarosa M. da Silva M.; Talita D. Salvaro; Jackson Alessandro Peres**, em 23 de abril de 2007, Terra Indígena Xapecó/SC.

O ambiente atual que presenciamos durante as pesquisas de campo⁴⁸ é o de um território com pouca mata nativa, sendo que as araucárias quase não existem mais. As casas são na sua maioria de madeira. Há estradas de chão que ligam as aldeias uma com as outras e com a cidade, mas apresentam grande precariedade, principalmente nos dias chuvosos. Nem todas as comunidades têm energia elétrica. A aldeia Paiol de Barro foi atendida apenas em 2006, através do projeto do Governo Federal “Luz para todos”.

FIGURA 2 - Vista da aldeia Sede da TI Xapecó, com a EIEB Cacique Vanhkrê e o ginásio de esportes em primeiro plano⁴⁹.

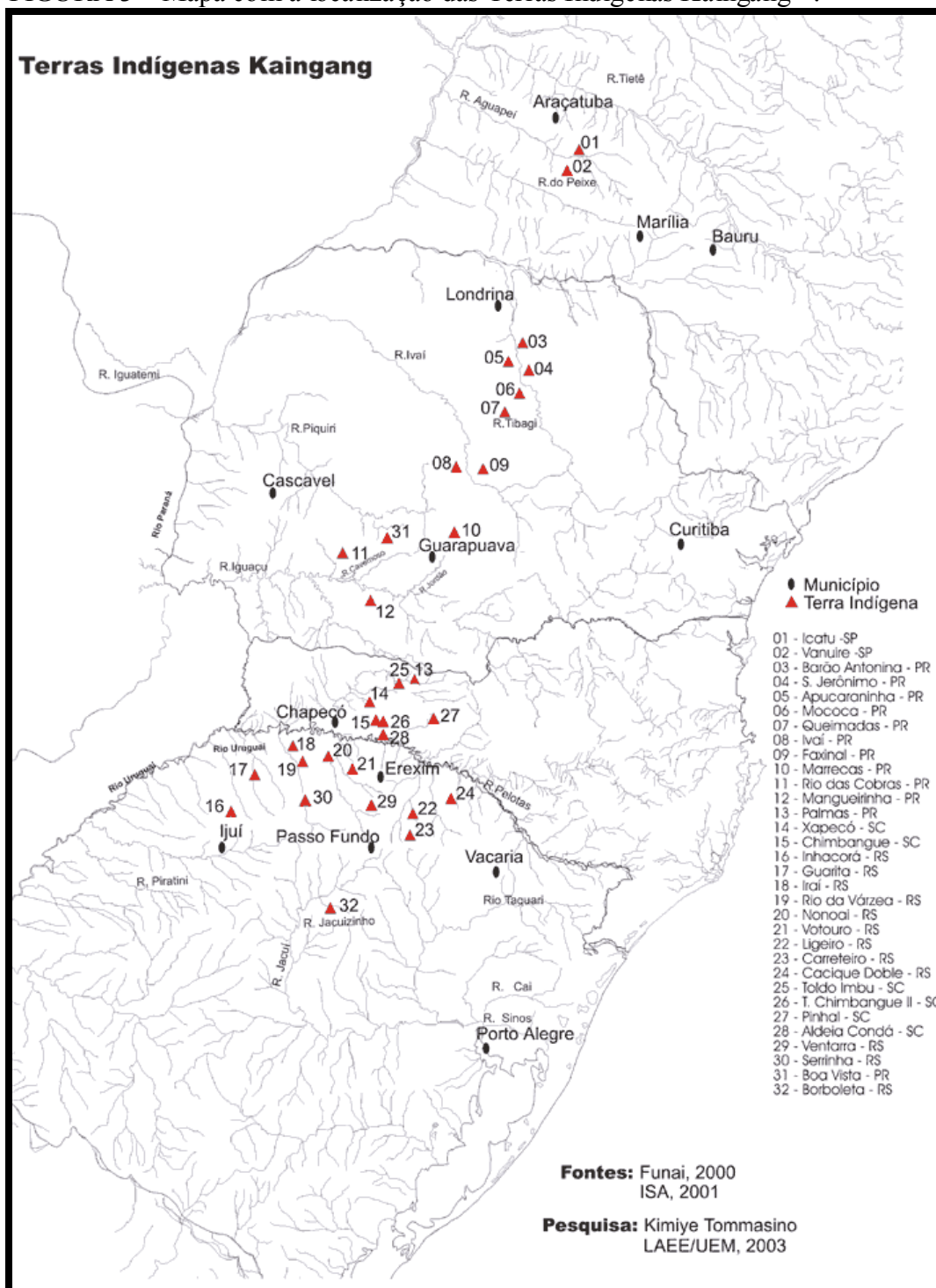


A etnia Kaingáng, com uma população aproximada de 29 mil pessoas⁵⁰ ocupa cerca de 30 áreas reduzidas, distribuídas sobre seu antigo território histórico. (Fig.3).

⁴⁸ Pesquisas de campo realizadas durante o período de pesquisa de projetos desenvolvidos pelo LABHIN em parceria com os Kaingáng e pesquisa do TCC e mestrado. Estas saídas são acompanhadas pela Prof.^a Dr.^a Ana Lúcia Vulfe Nötzold e integrantes do laboratório.

⁴⁹ SALVARO, T. D. **Aldeia Sede da TI Xapecó**. Ipuaçu, 2006. Acervo da autora. 1 fotografia color digital.

⁵⁰ Disponível em http://www.portalkaingang.org/index_povo_1htm acesso em 08 de fevereiro de 2008.

FIGURA 3 – Mapa com a localização das Terras Indígenas Kaingáng⁵¹.

Anterior à denominação Kaingáng, estes indígenas já foram chamados de Chiquis, Gualachos, Coroados. A denominação atual foi incluída na literatura por Telêmaco Borba, o qual diz ser o primeiro a utilizá-la, porém em suas pesquisas, o historiador Lúcio Tadeu

⁵¹ Mapa com as Terras Indígenas Kaingáng. Disponível em <http://www.socioambiental.org/pib/epi/kaingang/loc.shtm>, acesso em 07 de novembro de 2007.

Mota⁵² mostra que Frei Luiz de Cimitile e Alfredo D' Escragnolle Taunay usaram, na mesma época, em seus escritos, tal denominação. Tanto Borba como Cimitile já haviam sido informados pelos Kaingáng de sua autodenominação e de que não gostavam de ser chamados de Coroados.

Elles porem não gostam deste apelido, e a si mesmos chamam-se Caingang, que em língua portuguesa quer dizer índio ou antes Aborígene, elles também se chamam Caingang-pé (índio legítimo) e Caingang-venherê (índio cabelo cortado) mas os historiadores sempre o tratam pelo nome de Camés, palavra cuja etymologia ainda não conhecemos⁵³.

A denominação que determina a etnia, assim como o nome que cada indivíduo possui, representa uma forma de identificação. Não apenas denomina o grupo, mas o cria, estabelecendo sua coletividade. Poutignat e Streiff-Fenart⁵⁴ destacam em seus estudos sobre etnicidade que a denominação não é somente um aspecto particularmente revelador das relações interétnicas, ela é por si própria produtora de etnicidade. E, ainda, segundo Barth⁵⁵, a etnicidade é uma forma de organização social, baseada na atribuição categorial que classifica as pessoas em função de sua origem suposta, que se acha validada na interação social pela ativação de signos culturais socialmente diferenciadores. Estes signos são pertencentes à cultura do grupo que, por mais que seja reelaborada e transformada, mantém a coesão pelo seu laço de pertencimento.

O nome do indivíduo em Kaingáng é importante para seu povo, pois nele está registrada sua identidade. “A nomeação da criança acontecia em um ritual bem simples, no qual o pai escolhia o nome da criança, reconhecendo assim a paternidade, e passava o recém-nascido às mãos da mãe”⁵⁶. Os partos eram realizados por parteiras, porém hoje a maioria acontece no Hospital, por meio da cirurgia cesariana. O nome em português e em Kaingáng são registrados no PI Xapecó, localizado na aldeia Sede, administrado por funcionários da

⁵² MOTA, Lúcio Tadeu. A denominação Kaingáng na literatura antropológica, histórica e linguística. In: MOTA, L. T.; TOMMASINO, K.; NOELLI, F. S. **Novas contribuições aos estudos interdisciplinares dos Kaingáng**. Londrina: Eduel, 2004, p. 8-11. Mota também assinala que o militar Camilo Lellis da Silva registrou o nome Caegang quando da sua viagem de demarcação da futura estrada que deveria ligar Guarapuava ao rio Paraná.

⁵³ Cf. Frei Luiz de Cemitile. Memória sobre os costumes e religião dos Índios Camés ou Coroados que habitam na Província. In: Catálogo dos objetos do Museu Paranaense remetidos á exposição Anthropologica do Rio de Janeiro. Curitiba, 1882. Apud. Mota, L. T. **A denominação Kaingáng ...** Op. Cit., p. 6.

⁵⁴ POUTIGNAT, P. & STREIFF- FENART, J. Op. Cit., p. 143.

⁵⁵ Ibidem, p. 141.

⁵⁶ NÖTZOLD, A. L.V. **O ciclo de vida...** Op. Cit., p. 26.

FUNAI. O nome na língua materna é dado pelo Senhor Cezário Pacífico, que tem 60 anos de idade e, há 32 anos, trabalha no posto auxiliando no registro do nome Kaingáng. Lá os pais chegam com os filhos e pedem para que ele coloque um nome indígena. Esse nome às vezes vem de casa já escolhido pelos pais, e outras vezes é o próprio senhor Cezário que nomeia:

Importante para nós ter um nome de índio, pra nunca terminar que se nós não ponha nome de índio não comprova lá fora, lá fora você tem que ter o nome de índio pra você comprová que é índio, até documento tem que ter nome de índio, daí comprova que você também é nascido aqui, nessa reserva, se você é nascido no Rio Grande, Nonoai, também tem no documento, nascido tal dia, na Reserva Indígena Nonoai e o nome assim de índio né, qualquer lugar que você nasceu no Posto de Mangueirinha, no posto de Palmas, também tem tudo o dia que você nasceu e o nome de índio. Você nasceu lá, então no documento comprova se você é nascido lá tal lugar, e meu nome tá aqui, daí você pode chegar em qualquer delegacia, qualquer, às vezes você tá viajando, você procura o lugar e não pode achar, daí você vai numa delegacia eu sou índio assim, assim, talvez você não levou a portaria do posto, mas na tua identidade você comprova que é índio⁵⁷.

Está presente na fala do senhor Cezário a preocupação na afirmação de sua identidade frente ao não indígena, pois é frente ao diferente que a identidade é realçada. De acordo com Pollak⁵⁸, a construção da identidade é um fenômeno que se produz em referência aos outros, em referência aos critérios de aceitabilidade, e uma das maneiras de afirmação é por meio do nome. Cada nome tem um significado, podendo ser nome de madeira, de flor, de animal, como por exemplo, Kapur, que significa árvore seca, ou Karro, que simboliza tempestade, e Kresó que quer dizer cesto ou balaio.

As mudanças citadas acima não desqualificam os Kaingáng como pertencentes a sua etnia, pois a cultura modifica-se ao longo do tempo, sendo construída de acordo com o contexto de sua época. O importante a assinalar nesse momento é que os Kaingáng são pertencentes a um grupo e que esse laço de afetividade se dá também por fatores culturais, mas principalmente pela coesão mantida pela idéia de pertencimento.

⁵⁷ PACÍFICO, C. **Entrevista**. Op. Cit.

⁵⁸ POLLAK, M. **Memória e Identidade social...** Op. Cit., p. 5.

1.2 - A memória compondo a história: Tempo Presente e a Metodologia da História Oral

Este momento é dedicado aos percursos do trabalho com a Metodologia da História Oral que, juntamente com fontes escritas, compõem esta pesquisa de mestrado. As fontes orais a que nos referimos são entrevistas, que também constituem uma fonte escrita, pois, de acordo com a Metodologia que utilizamos, após o processo de gravação, são transcritas⁵⁹. Nesta etapa, passam a compor um documento, como outros que os historiadores estão habituados a analisar em arquivos, bibliotecas, acervos pessoais, sejam estas fontes iconográficas, multimídia, documentos oficiais, jornais, cartas. Sendo assim, no momento da transcrição, a entrevista produzida de acordo com os critérios metodológicos, constitui-se em uma fonte histórica, com os problemas, cuidados e análises requeridos por qualquer outra. O diferencial dessa fonte em relação a outras é que o historiador participa de seu processo de construção e, por seu intermédio e uso da metodologia da história oral, esta se torna um documento. Todas as fontes históricas são produzidas de alguma forma por alguém; são fruto de um contexto, de uma época e de uma interpretação.

Enumeramos alguns pontos que demonstram a importância da utilização de entrevistas neste trabalho: 1) contempla um tema contemporâneo, principalmente para a educação escolar indígena; 2) possibilita visibilidade aos agentes da história, nesse estudo, os Kaingáng da TI Xaçecó; 3) mostra diferentes pontos de vista sobre um mesmo assunto; 4) contempla o viés social; 5) abre um leque maior de investigações por si mesma em diálogo com outras fontes.

A história oral auxiliou na construção da história do povo Kaingáng, no que se refere principalmente à educação escolar indígena, uma vez que os sujeitos participantes de seu próprio processo histórico contribuíram para o enriquecimento da pesquisa por meio dos relatos e interpretação dos fatos questionados, fazendo parte do diálogo desta dissertação. A história oral compõe um campo de investigação juntamente com demais fontes, pois esse corpo documental pode nos levar a várias outras interrogações que ajudam a elucidar a pesquisa. Thompson⁶⁰, ao discutir o uso dos relatos orais como fonte, mostra que a entrevista se constitui em um meio para descobrir documentos escritos e fotografias que, de outro modo,

⁵⁹ Em nossa pesquisa utilizamos a transcrição, método em que a gravação passa para a escrita sem modificações do transcritor.

⁶⁰ THOMPSON, P. Op. Cit., p. 25.

não teriam sido localizados, sendo que muitas vezes estão sob posse da pessoa ou de sua família, e que podem ser documentos essenciais para mapear a pesquisa.

Este tema de mestrado insere-se na história do tempo presente e utilizamos, como citado acima, a Metodologia de História Oral, que é utilizada como uma ferramenta no estudo da história contemporânea. O tempo presente designa-se aqui por um período que se manifesta na memória da comunidade Kaingáng da TI Xaçecó e que reflete o tempo passado no presente. Portanto, o período em que a língua materna foi proibida durante o SPI e o período em que ela foi garantida em lei e retomada na escola exercem importância para que atualmente se perceba a valorização e a identidade étnica, mantida por meio do ensino da língua materna nas escolas, questões do presente trazem à tona o passado, dando-lhe um sentido e uma função.

O tempo presente não pode ser definido para um grupo sem que ele tenha significado. Como nos coloca Le Goff⁶¹, o marco do que é contemporâneo ou do que se pode chamar de presente depende da consciência nacional do povo ou da sociedade. Cabe ao historiador delimitar na sua pesquisa aquilo que ele entende como tempo presente para o seu estudo e verificar se o grupo estudado tem essa delimitação como um fator hodierno nas suas memórias.

A história do tempo presente foi tida no século XIX e XX como história de amadores. Em contrapartida, havia a história dita científica, aquela produzida por meio de fontes escritas e documentais. A história medieval e moderna eram consideradas como matérias que requeriam especialização para serem estudadas, portanto, foram na época, o campo de estudo de historiadores com formação profissional, ao contrário da história contemporânea, que era produzida por amadores. Por esse motivo, segundo Marieta Ferreira⁶², com base na delegação da impossibilidade de lhe serem aplicadas regras científicas, foi recusado à história contemporânea, o estatuto de história. Além disso, a história era tida como o estudo do passado. Sendo assim, o que era denominado como História eram fatos que já aconteceram e que estão arquivados.

Com a geração de historiadores conhecida como *École des Annales* é que a história até então centrada nas questões citadas acima começou a tomar novos rumos. Essas mudanças

⁶¹ LE GOFF, J. Op. Cit., p. 207-208.

⁶² FERREIRA, Marieta de Moraes; ABREU, Alzira Alves [ET all] (coord.). **Entrevistas**: abordagens e usos da história oral. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 1998, p. 2. Disponível em: <http://www.cpdoc.fgv.br>, acesso em 07 de outubro de 2007.

não chegaram a modificar o uso das fontes orais no sentido de sua utilização, mas opuseram-se à história positivista, trazendo à tona concepções do econômico e do social. Foi de “1965 a 1977 que se assistiu a um extraordinário desenvolvimento dos centros de história oral nos EUA, em 1967 foi criada a American Oral History Association e em 1973 foi lançada a Oral History Review”⁶³. Os questionamentos direcionados à história do tempo presente se deram sempre em direção a sua cientificidade, credibilidade e fidedignidade das fontes. Porém, mesmo com todas as discussões em torno desses fatores, a história do tempo presente vem obtendo espaço no campo historiográfico, sendo fundamento de muitas pesquisas.

O historiador Paul Thompson publica em 1978 a obra ‘A voz do passado’, pioneira sobre a temática de história oral no que se refere às questões metodológicas e abre uma discussão sobre o uso de fontes orais. Thompson atribui à história um viés social pertinente às questões contemporâneas, situando a história oral como um mecanismo que contribui para esse propósito. Segundo o mesmo autor, “o desafio da história oral relaciona-se em parte com essa finalidade social essencial da história”⁶⁴. Para Thompson, a história adquire sentido ao dar à pesquisa uma função social. Buscamos focar essa função social no momento em que nossa pesquisa atinge a sociedade trabalhada, trazendo-lhe questionamentos sobre o seu próprio grupo: i) no retorno da pesquisa; ii) no conhecimento compartilhado; iii) na auto estima das pessoas quando percebem que estão contribuindo para o registro da sua própria história e; iv) de acordo com Thompson⁶⁵, utilizando a história oral para alterar o enfoque da própria história e revelar novos campos de investigação. Dessa forma, pode devolver às pessoas que fizeram e vivenciaram a história um lugar fundamental diante de suas próprias palavras.

A história oral é inserida no campo da história na medida em que a historiografia passa a contemplar a história social e cultural. É considerada uma metodologia recente principalmente porque para sua efetivação é necessária a utilização do gravador⁶⁶, que por si só é uma invenção moderna.

A legitimidade dessa metodologia ainda é questionada, apesar de seu uso frequente em pesquisas que tratam especialmente de alguma dimensão social e cujos sujeitos sejam

⁶³ Ibidem, p. 4.

⁶⁴ THOMPSON, P. Op. Cit., p. 21.

⁶⁵ Ibidem, p. 22.

⁶⁶ A primeira máquina de gravar, chamada fonógrafo, foi inventada em 1877, e o gravador em fio de aço, pouco antes de 1900. Na década de 1940 tinha-se a fita magnética e tinha sido posto à venda o primeiro gravador de rolo. Os gravadores de cassete aparecem na década de 1960. Ver em THOMPSON, P. **A voz do passado**, p. 84. (Hoje também se utilizam gravadores digitais, mp4).

coetâneos. Sua utilização pode ser notada em trabalhos com as chamadas minorias, grupos e indivíduos que não apareciam como sujeitos no processo histórico e, portanto, não eram privilegiados nos estudos, como operários, negros, indígenas e mulheres, que agora passam a fazer parte do conhecimento histórico. A história privilegiava os grandes heróis e as pessoas mais importantes da sociedade como políticos, burguesia, e mesmo no início da utilização da história oral estes personagens é que foram entrevistados.

Anterior à utilização da história oral, os relatos de que temos conhecimento sobre as populações indígenas eram obtidos por meio do ‘outro’ não indígena, e refletiam a sua concepção e o contexto da época. O dizer do indígena, então, não era relatado. O que se verifica, portanto, é que a história oral possibilita para os pesquisadores um leque maior de investigação e representa para estes povos a possibilidade de serem escutados a fim de que se “produza um conhecimento histórico a partir do relato da narrativa, do que o índio tem para expressar”⁶⁷, percebendo, assim, o seu próprio pensamento sobre sua história.

As discussões em torno da evidência oral são um ponto em voga, com questões que abarcam desde a sua credibilidade e utilização, até a metodologia. Ao remeter-se à fidedignidade das fontes e ao compará-la à análise de outras, Thompson⁶⁸ mostra que:

[...] do mesmo modo que o material de entrevistas gravadas, todos eles (outros documentos) representam, quer a partir de posições pessoais ou de agregados, a percepção social dos fatos, além disso, estão todos sujeitos a pressões sociais do contexto em que são obtidos. Com essas formas de evidência, o que chega até nós é o significado social, e este é que deve ser avaliado.

A história oral é uma metodologia, uma ferramenta a mais para se trabalhar com a história do tempo presente⁶⁹. Ela auxilia na interpretação dos fatos em que as pessoas que deles participaram são nossas contemporâneas e podem contribuir com a sua memória sobre os acontecimentos, dialogando também com as fontes documentais. Meihy⁷⁰ define a história oral como um recurso moderno usado para a elaboração de documentos, arquivamento e estudos referentes à experiência social de pessoas e de grupos. Ela é sempre uma história do

⁶⁷ FREITAS, Edinaldo Bezerra de. Fala de índio, História do Brasil: o desafio da Etno-História Indígena. In: **Revista da Associação Brasileira da História Oral**, nº. 7, vol. 7 /junho de 2004. São Paulo: Associação Brasileira de História Oral, p. 184.

⁶⁸ THOMPSON, P. Op. Cit., p. 145.

⁶⁹ A história do tempo presente pode também ser feita através de documentos e não necessariamente como o uso da história oral.

⁷⁰ MEIHY, José Carlos Sebe Bom. **Manual de História Oral**. 4ª ed. São Paulo: Edições Loyola, 2002, p.13.

tempo presente e também reconhecida como história viva. Não vamos identificar verdades ou mentiras nos relatos de nossos colaboradores, mas sim o modo como o fato foi percebido e descrito, ou seja, as circunstâncias dos relatos. Meihy⁷¹ assinala que a narrativa para a história oral é uma versão dos fatos e não os fatos em si.

Não é qualquer entrevista, conversa, vídeo ou mesmo entrevista gravada sem a permissão da pessoa entrevistada que pode ser considerada como fonte. Sendo uma metodologia, há critérios que definem a história oral. Esses critérios podem divergir em alguns aspectos, de acordo com regiões e teóricos utilizados para fundamentar a metodologia. Em nossas entrevistas, utilizamos o Manual de História Oral de Meihy⁷², que divide a história oral em quatro momentos: 1) elaboração do projeto; 2) gravação; 3) confecção de documento escrito; 4) sua eventual análise.

O projeto é o diferencial da história oral. É o meio pelo qual o registro oral não vai compor uma mera entrevista gravada, mas sim que esta tem por finalidade uma pesquisa, exercendo uma função social e que, principalmente, estará regada de critérios que a tornam uma fonte. Nossas entrevistas não comportam um projeto específico voltado diretamente a cada uma, porém deixamos claro que essa seria uma das metodologias utilizadas. De acordo com Meihy⁷³, o projeto é o principal diferenciador entre a história oral e as demais áreas que trabalham com entrevistas, pois é de acordo com um estudo sobre a temática que se mapeiam as pessoas que poderão colaborar para a pesquisa, além do que, o projeto viabiliza um melhor roteiro de questões.

A gravação consiste no registro da oralidade por meio de um gravador, seja ele magnético ou digital. O momento da gravação requer alguns cuidados técnicos como o uso do aparelho de gravação, quantidades de fitas ou disponibilidade de horas a serem gravadas. É importante escolher um espaço silencioso para a gravação, a fim de que não haja interferências, mas isso também varia conforme o espaço indicado pelo entrevistado, que deverá ser aquele onde ele mais se sentir à vontade.

A confecção do documento acontece quando a oralidade passa para a escrita. Há três modelos, segundo Meihy, para essa fase. 1). a transcrição: digita-se como é falado, mas sem as questões do entrevistador; 2). a textualização é quando se retiram os erros gramaticais e

⁷¹ MEIHY, J.C.S.B. Op. Cit., p. 100.

⁷² Ibidem, p. 76.

⁷³ Ibidem, p. 162.

sons alheios; e 3). a transcrição, em que as palavras e sons são registrados de acordo com as palavras do entrevistado. Optamos por esta última, pois, ao escutar ou ler a entrevista, é mais fácil de as pessoas se identificarem com seus relatos. Os sons também são importantes para contextualizar o espaço e o que se passava no momento daquela entrevista. É importante na história oral que no momento da produção do documento não se perca o sentido do relato oral. Ainda de acordo com Meihy⁷⁴, são três os elementos que formam a relação de história oral: 1) o entrevistador; 2) o entrevistado; 3) a aparelhagem de gravação.

Nossas entrevistas tiveram como objetivo central verificar como era a educação escolar no período do SPI e o reflexo hoje da proibição da língua Kaingáng na educação escolar indígena, e principalmente como acontece a sua revitalização atualmente. Portanto, centramos nossas atenções em algumas pessoas mais velhas da comunidade, cujas falas poderiam contribuir para o primeiro ponto citado acima, e com professores de língua Kaingáng e alunos da escola que compartilham desse período atual, em que a língua é ensinada na escola. O interessante é que esses dois grupos, separados apenas pela faixa etária, como sujeitos eleitos para as entrevistas se intercalam no tempo e não centram suas narrativas apenas no período sugerido, pois os mais velhos hoje percebem a importância do ensino da língua que a eles fora proibida, e os mais jovens percebem a falta do uso social da língua, retomando-a para fortalecimento da identidade, necessidade sentida por ambos os indivíduos. O que queremos mostrar, portanto, é que o tempo passado está tão presente como o tempo presente necessita do passado, e que a memória é compartilhada pelo grupo. As narrativas representam essa memória, principalmente pela tradição oral indígena, Delgado diz que:

[...] narrativas sob a forma de registros orais ou escritos são caracterizadas pelo movimento peculiar à arte de traduzir em palavras os registros da memória e da consciência da memória no tempo. São importantes como estilo de transmissão, de geração para geração, das experiências mais simples da vida cotidiana e dos grandes eventos que marcaram a História da humanidade. São suportes das identidades coletivas e do reconhecimento do homem como ser no mundo⁷⁵.

A ética do entrevistador é essencial para um bom trabalho. É importante que o colaborador se sinta à vontade com a pessoa e que não haja nenhum tipo de hierarquia entre eles. A simplicidade é essencial para que o entrevistado possa falar, pois ele detém o

⁷⁴ Ibidem, p. 14.

⁷⁵ DELGADO, Lucília de Almeida Neves. **História oral: memória, tempo e identidades**. Belo Horizonte: Autêntica, 2006, p. 43.

conhecimento que é importante coletar. Segundo Portelli⁷⁶, cada pessoa é um amálgama de grande número de história em potencial, de possibilidades imaginadas e não escolhidas [...] como historiadores orais, nossa arte de ouvir baseia-se na consciência de que praticamente todas as pessoas com quem conversamos enriquecem nossa experiência. Todas as questões éticas ao se trabalhar com a história oral devem ser respeitadas, principalmente porque está em jogo a continuação das pesquisas, e o zelo pela pessoa entrevistada que está dispondo de tempo para nos ajudar garante futuras colaborações. Em nossa pesquisa, levamos questionamentos que podem ter diferentes consequências, pois é fato que no momento em que nos inserimos na comunidade por conta da pesquisa de campo, estamos participando da história da comunidade. Não há neutralidade na história, portanto nossos atos têm efeitos, bons ou ruins.

Ao realizarmos as entrevistas, apresentamos o objetivo principal do nosso projeto para que a pessoa saiba do que se trata, deixando-a à vontade para responder aquilo que ela quiser. O respeito pela cultura indígena e pelo seu espaço é um ponto crucial, pois estamos no seu território, por isso o conhecimento do assunto e das pessoas que serão entrevistadas é necessário.

A entrevista não comporta em si só o documento que será analisado, pois todo o contexto em que ela foi elaborada e produzida ajuda na identificação de fatores essenciais para a análise dos relatos, como o ambiente em que foi realizada, a(s) pessoa(s) entrevistada(s), as emoções, o silêncio. O momento de lembrar, estimulado por meio das questões levantadas pelo entrevistador, faz com que a pessoa traga para o presente algo que já passou, mesmo que seja um passado recente. Automaticamente, com essas lembranças podem surgir tristeza, alegria, traumas, que transparecem ou não nas falas do entrevistado.

Esse lembrar se dá por meio da memória, que é o principal suporte da história oral: “ela recorre à memória como fonte principal que a subsidia e alimenta as narrativas que constituirão o documento final, a fonte histórica produzida”⁷⁷. O ato de lembrar é um processo individual, porém as lembranças advindas pertencem a um meio social coletivo. Ao lembrar um acontecimento, a pessoa traz consigo todo um social compartilhado pelo seu grupo. A memória contribui para manter presente a identidade étnica, no momento em que ela

⁷⁶ PORTELLI, Alessandro. Tentando aprender um pouquinho de história oral: algumas reflexões sobre a ética na história oral. In: **Revista do Programa de estudos pós-graduados em História e do departamento de história** PUC/SP. N. 15, abril de 1997, São Paulo, p. 17.

⁷⁷ Ibidem, p. 16.

ainda é existente e compartilhada pelos seus membros. Nesse processar de lembranças, as temporalidades vão e vêm, e muitas coisas podem aparecer. De acordo com Halbwachs⁷⁸, somos arrastados em múltiplas direções, como se a lembrança fosse um ponto de referência que nos permitisse nos situar em meio à variação contínua dos quadros sociais e da experiência coletiva histórica. A memória, ao ser evocada, é um elo entre o passado e o presente. Thompson identifica três pontos em relação ao valor histórico desse passado, mostrando que ele é estimulado pelo presente, trazendo significados essenciais para o entender da história:

[...] primeiro, como demonstramos, ele pode proporcionar, e de fato proporciona, informação significativa e, por vezes, única sobre o passado. Em segundo lugar, pode também transmitir a consciência individual e coletiva que é parte integrante desse mesmo passado e uma terceira que seria essa retrospectão, é precisamente essa perspectiva histórica que nos permite avaliar o significado ao longo prazo da história⁷⁹.

A história oral tem por objetivo colaborar nessa ligação entre o passado e o presente, pois possibilita trazer lembranças que fazem parte da coletividade do grupo. Por isso, nesta pesquisa as entrevistas constituem parte do *corpus* documental que dá sentido a este trabalho, no mesmo momento em que seus sujeitos são privilegiados por meio de seu acesso ao conhecimento relacionado às suas vidas.

1.3 – Cultura, etnicidade, identidade: o pertencer a um grupo étnico

Os critérios utilizados para definir a identidade étnica de um indivíduo e seu pertencimento a um grupo resumiam-se em torno da raça e da cultura. Estes fatores direcionados ao estudo de um grupo indígena não mais se sustentam na atualidade, devido ao contato com o não-indígena e as necessidades surgidas depois disso, quais sejam: proximidade das aldeias com os centros urbanos, casamentos mistos, reelaborações na cultura.

⁷⁸ HALBWACHS, Maurice. **A memória coletiva**. Paris: Presses Universitaires de France, 1968, p. 14.

⁷⁹ THOMPSON, P. Op. Cit., p. 195.

Além do que, a maioria destes grupos teve influência direta de várias instituições que interferiram no seu cotidiano. Segundo Marcon⁸⁰:

o cotidiano indígena reveste-se de uma complexidade muito maior do que as outras realidades, na medida em que interferiram na construção da cultura elementos do passado provenientes de diversas influências (catequese, atuação do SPI, aldeamentos) que se mesclaram com novas situações do presente.

Alguns critérios foram estabelecidos no que concerne à identificação étnica. O antropólogo Julio Cesar Melatti⁸¹ disserta sobre os critérios de raça, cultura, legislação e identidade, demonstrando que os três primeiros são insuficientes para designar a identidade étnica.

O critério racial determinava a identidade de um indivíduo pelo biológico, centrando-se nas características físicas. Melatti⁸² ressalta que este critério se choca com duas dificuldades. Em 1º lugar, os índios não constituem uma única raça, mas populações que apresentam profundas diferenças entre si. Em 2º lugar, desde o início da colonização da América houve a oportunidade de cruzamento de índios com brancos e com negros, tornando-se difícil classificar sob esse critério os frutos dessas uniões. Os governos coloniais, imperiais e republicanos incentivaram a miscigenação como um fator contribuinte para a integração do indígena.

Baseado na legislação, o critério legal enquadra os indivíduos em algumas características, em que toda pessoa que satisfizesse às características definidas por lei como peculiares aos índios seriam classificados como indígenas.

Um dos critérios em que centramos atenção é o cultural, pois sua análise se dava de forma a considerar que o indígena era somente aquele indivíduo que praticava o conjunto de elementos da sua cultura de forma que parecessem estáticas. Portanto,

as deficiências deste critério se devem ao fato de se apoiar num conceito antiquado e já ultrapassado de cultura como um mero conjunto de traços culturais, a simples soma de costumes, crenças e técnicas. Não se leva em

⁸⁰ MARCON, Telmo. Metodologia de pesquisa Kaingáng. In: MARCON, T. (coord) **História e Cultura Kaingáng ...** Op. Cit., p. 34.

⁸¹ MELATTI, Julio Cesar. **Índios do Brasil**. 7ª ed. São Paulo: HUCITEC: Editora da Universidade de Brasília, 1993, p. 21-25.

⁸² Ibidem, p. 21.

consideração que uma cultura constitui um sistema em que os elementos componentes mantêm relações entres si de tal forma que a modificação de um deles acarreta mudança nos demais.⁸³

Sendo assim, o critério cultural é utilizado também nessa identificação, levando-se em conta a ressalva de que cultura não é algo imutável. Porém, apesar das deficiências que acompanha esse termo em alguns aspectos, Melatti⁸⁴ alerta que negar a adequação deste critério para resolver o problema de definição de índio não implica, de maneira nenhuma, em subestimar o conceito de cultura.

Por último, Melatti descreve o critério de auto identificação, o qual é utilizado por nós nesta pesquisa, como um fator de pertencimento que mais atende os grupos indígenas nos dias atuais. Segundo Melatti⁸⁵, esse critério é o que decide se um grupo de indivíduos pode ser considerado indígena ou não. Seja qual for sua composição racial, esteja em que estado estiverem suas tradições pré colombianas, é o fato de eles próprios se considerarem índios ou não e de serem considerados índios ou não pela população que os cerca, que os identifica como tal.

Baseando-nos neste último critério, partimos da premissa de que o sentimento de pertença se dá quando o indivíduo se percebe e é percebido como parte daquele grupo étnico. Poutignat e Streiff-Fenart, em sua obra **Teorias da Etnicidade**, definem grupo étnico como uma entidade que emerge da diferenciação cultural entre grupos que interagem em um contexto de relações interétnicas, o ponto que separa um grupo de outro é a diferença entre ambos, diferença marcada quando há interação. Conforme Barth⁸⁶, se um grupo conserva sua identidade quando os membros interagem com outros, isso implica critérios para determinar a pertença e meios para tornar manifestas a pertença e a exclusão. Nessa interação, deve se levar em conta que a identidade dos indivíduos pertencentes a tal grupo é concebida de maneira divergente pelo não-indígena.

Devido ao senso comum, que considera indígena apenas aquele ser nu, que ainda vive somente da caça, pesca e que mora em ocas, conciliado ao preconceito que persiste, muitos reconhecem o indígena apenas como aquele que fala a língua materna e pratica elementos da sua cultura. Portanto, a identidade frente ao outro se evidencia demonstrando aspectos como, por exemplo, a língua materna, que são utilizados para ‘provar’ ao não indígena que essas pessoas são indígenas. A análise do contexto que cerca um grupo também se faz necessária.

⁸³ Ibidem, p. 23.

⁸⁴ Idem.

⁸⁵ Ibidem, p. 25.

⁸⁶ BARTH, F. **Grupos étnicos ...** In: POUTIGNAT, P. & STREIFF-FENART, J. Op. Cit., p. 195.

No entendimento da identidade Kaingáng deve se também analisar o contexto ao seu redor, como os moradores dos municípios vizinhos, pois estes também determinam a pertença étnica no momento em que o indígena precisa afirmar que pertence a certo grupo.

Entendemos por grupo étnico, aqueles indivíduos que compartilham de um pertencimento, independente de um conjunto de fatores culturais comuns, pois nem sempre esses fatores atendem satisfatoriamente à formação da identidade. De acordo com Poutignat e Streiff-Fenart⁸⁷ grupo étnico seria quando indivíduos compartilham um sentimento de pertença comum, uma crença em uma mesma origem e dispõem de organizações unificadoras.

Percebemos por meio da fala do professor de História e atualmente assistente técnico pedagógico da EIEB Cacique Vanhkrê, Getúlio Narsizo, que uma pessoa não deixa de ser considerada indígena, mesmo que não saiba falar a língua materna, porém ao mesmo tempo ele assinala que elementos culturais, como a língua Kaingáng, são importantes, e que há na comunidade apoio para que seja fortalecida. Segundo Getúlio Narsizo, há três requisitos que se precisa preencher para ser considerado indígena:

Primeiro você tem que pertencer a um grupo, segundo você tem que se considerar índio e o terceiro é uma comunidade te reconhecer como índio, então nós sempre ficamos nessa terceira ali, tendo essas três coisas pra nós hoje aqui dentro é bem forte, e é respeitado, não interessa se você é um pouco mais claro ou um pouco mais escurinho, tendo essa descendência, provando que é descendente indígena, não existe essa diferença pelo fato de você falar ou não, é respeitado, mas está sendo, está acontecendo agora, nós tamo trabalhando junto com as lideranças para ser levantado a problemática, até os professores também tão trabalhando, essa questão de nós tá puxando mais discussões, obrigando mais as nossas crianças a falar o Kaingáng, para que no futuro não fique perdida a língua⁸⁸.

O sentimento de pertencer é significativo, mas não exclui alguns elementos que fazem parte da cultura material e imaterial dos povos indígenas, como a língua, a tradição oral, conhecimento das ervas medicinais, artesanatos. Para Cuche⁸⁹, nenhuma cultura existe em ‘estado puro’, sempre igual a si mesma, sem ter jamais sofrido a mínima influência externa, pois se adapta e transforma-se de acordo com o contexto e a época.

O termo cultura já foi tido como determinado pelo biológico e pela genética, definido como arte, como designando uma pessoa culta e inteligente, porém vivemos uma mescla de

⁸⁷ POUTIGNAT, P. & STREIFF-FENART, J. Op. Cit., p. 83.

⁸⁸ NARSIZO, Getúlio. **Entrevista concedida a Ninarosa M. da Silva Manfroi e Talita Daniel Salvaro** em 23 de abril de 2007, TI Xapecó/SC.

⁸⁹ CUCHE, Denys. Op. Cit., p. 136-137.

culturas e mudanças culturais céleres, ocasionadas pela intensificação das migrações, da crescente heterogeneidade das sociedades e de interações étnicas, o que aponta direções que já não podem ter suportes naqueles conceitos tradicionais de cultura.

No nosso entender, cultura é um conjunto de símbolos que são herdados, reelaborados e construídos pelo sujeito e pelo grupo. Herdados, pois já nascemos num sistema cultural em que nos são transmitidos alguns aspectos simbólicos, porém, estes podem ser posteriormente ignorados, adaptados e impingidos a outros, o indivíduo constrói a cultura. O conceito defendido por Geertz⁹⁰ é utilizado neste estudo, em que cultura é como uma teia de significados e a sua análise entendida como uma ciência interpretativa à procura do significado. Estes significados são os que dão coerência aos elementos culturais e sua relação com o grupo. Segundo Geertz⁹¹, a cultura é pública, porque o significado o é. Dentro da lógica cultural de um grupo, os sujeitos sabem o código cultural, portanto ao estudarmos um grupo indígena e sua história é necessário também a nós um conhecimento prévio para que não cometamos erros que podem interferir na cultura de um povo.

O viés cultural se faz presente nas pesquisas, quando, a partir da segunda metade do século XX, conquista espaço na historiografia em oposição à história política. Lynn Hunt⁹² assinala essa mudança como sendo estimulada pela influência de dois paradigmas de explicação dominantes: o marxismo por um lado, e as escola dos Annales, por outro:

nos últimos anos, os próprios modelos de explicação que contribuíram de forma mais significativa para a ascensão da história social passaram por uma importante mudança de ênfase, a partir do interesse cada vez maior, tanto dos marxistas quanto dos adeptos dos Annales, pela história da cultura⁹³.

Ao se falar em cultura, remete-se à antropologia americana, disciplina que foi responsável pela emergência do termo e dos primeiros estudos, entretanto, atualmente, as várias áreas de pesquisa, como geografia, história, psicologia, entre outras, se dedicam aos estudos culturais.

A conceituação do termo surgiu de um debate entre pesquisadores alemães e franceses no século XIX. *Kultur* era utilizado na Alemanha para simbolizar todos os aspectos espirituais de uma comunidade. Como a Alemanha não tinha seu território unificado, buscava, portanto,

⁹⁰ GEERTZ, C. Op. Cit., p. 15.

⁹¹ Ibidem, p. 22.

⁹² HUNT, Lynn. História, cultura e texto, pp. 1-29. In: _____. **A nova História Cultural**. São Paulo: Martins Fontes, 1992, p. 2.

⁹³ Ibidem, p. 5.

uni-lo através da cultura, “enquanto a palavra francesa *Civilization* referia-se principalmente às realizações materiais⁹⁴. Segundo Adam Kuper, “em 1954, o linguista Emile Benveniste afirmou ter descoberto através de uma pesquisa diligente que o termo “*civilization*” fora usado pela primeira vez pelo fisiocrata Mirabeau, em 1757”⁹⁵, e seu significado foi tomado logo depois como sendo o estado de uma sociedade civilizada. A idéia de civilização lembra progresso, o qual por muito tempo estava imbuído no termo cultura, significando que cada sociedade através de sua cultura poderia progredir, chegando ao estágio de civilizada.

Apesar desta grande disputa entre os termos cultura e civilização, porém, foi segundo Cuche⁹⁶, o antropólogo britânico Edward Burnett Tylor (1832-1917) que juntou esses dois termos em um só chamado *Culture*, criando a primeira definição etnológica do termo.

Cultura e civilização, tomadas em seu sentido etnológico mais vasto, são um conjunto complexo que inclui o conhecimento, as crenças, a arte, a moral, o direito, os costumes e as outras capacidades ou hábitos adquiridos pelo homem enquanto membro da sociedade⁹⁷.

Tylor unificou várias características do que pensava ser cultura e que, segundo ele, é adquirido pelo homem, pois onde nada lhe é inato, e enquanto sujeito em uma sociedade constrói todos os seus hábitos. Tylor escreve em um contexto marcado pelo evolucionismo de Charles Darwin e compartilha desse estudo, acreditando que o homem estava sujeito à evolução e ao progresso. Seu conceito de cultura baseava-se no aprendizado, excluindo a questão da transmissão genética. Através do aprendizado uma pessoa adquiriria cultura e partilharia do sistema cultural em que foi criada. Após Tylor, abriu-se caminho para estudos e discussões sobre o tema. Kuper⁹⁸ assinala a explosão de teorização cultural entre as décadas de 1920 e 1950, em que se presenciou um campo de discussão especialmente entre antropólogos.

Emile Durkheim (1858-1917) também se dedicou a entender as relações culturais. Para ele, “os fenômenos sociais têm necessariamente uma dimensão cultural, pois são também fenômenos simbólicos”⁹⁹. São esses fenômenos sociais que, para ele, fazem parte da

⁹⁴ LARAIA, Roque de Barros. **Cultura: um conceito antropológico**. 11ª ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1997, p. 25.

⁹⁵ KUPER, Adam. **Cultura: a visão dos antropólogos**. Trad. Mirtes F. de Oliveira. Bauru/SP: EDUSC, 2002, p. 50.

⁹⁶ CUCHE, D. Op. Cit., p. 35.

⁹⁷ TYLOR, E. 1871, p.11. Apud. CUCHE, D. Op. Cit, p. 35.

⁹⁸ KUPER, A. Op. Cit, p. 25.

⁹⁹ CUCHE, D. Op. Cit, p. 52.

civilização, mostrando que não existem povos sem civilização. Os símbolos são o que identificam uma cultura; seus significados são compreendidos quando se entende a cultura; e um mesmo símbolo pode significar algo diferente em diversos lugares. Ele parte do pressuposto de que os povos não seguem necessariamente a mesma direção de outros rumo ao “progresso” e à “civilização”, e que não haveria uma continuidade onde os mais avançados estariam sempre no topo da pirâmide, mas que poderia haver o avanço de um povo que foi subjugado como inferior e que de repente atinge o estágio de desenvolvido.

Contemporâneo a Durkheim, o geógrafo e antropólogo Franz Boas (1858-1942) também se propôs a entender a cultura. Através de suas pesquisas, propunha mostrar que as diferenças entre os grupos eram marcadas pela cultura e não pela raça, sendo o primeiro a abandonar o conceito de raça na explicação dos comportamentos humanos. Em um estudo que realizou sobre os esquimós, percebeu que a sua organização social era determinada mais pela cultura do que pelo ambiente físico. Foi considerado o inventor da etnografia, concebendo a etnologia¹⁰⁰ como uma ciência de observação direta. Sendo assim, estava de acordo que a cultura deveria ser observada nos seus mínimos detalhes. A tese fundamental boasiana era de que:

a cultura é que nos faz, e não a biologia. Nós nos tornamos o que somos ao crescer num determinado ambiente cultural; não nascemos assim. Raça, e também sexo e idade são constructos culturais e não condições naturais imutáveis¹⁰¹.

Por meio dos estudos de Boas, percebe-se que o sistema cultural em que se nasce e se vive é um dos determinantes da cultura do indivíduo, porém a construção dos elementos culturais é mutável e varia de acordo com as escolhas, situações e contato com novos sistemas que se dão ao longo da vida do indivíduo.

O relativismo cultural implantado por Boas ganhou terreno na antropologia americana nas décadas de 1950 e 1960 e vinha ao encontro dos neo evolucionistas. Sahlins fazia parte do centro de evolucionistas, que foi trazido de volta por Leslie White. Os pertencentes a esse centro achavam que “Boas havia desviado a antropologia do seu curso com sua atitude cética em relação à teoria evolucionária e sua insistência na particularidade de identidades

¹⁰⁰ Parte da antropologia que procura generalizar e sistematizar os conhecimentos a respeito dos diferentes povos e suas culturas, obtido através da etnografia.

¹⁰¹ KUPER, A. Op. Cit, p. 35.

culturais”¹⁰². Tinha-se, portanto, a abordagem evolucionista e do relativismo cultural. Sahlins deixou a posição evolucionista na década de 1960. As discussões sobre cultura vão ser contínuas, porém nosso intuito era apresentar as discussões iniciais sobre o termo cultura após a definição de Tylor.

Ao analisarmos cultura, o fator temporal nos é significativo, haja vista que as sociedades vivem em sentido de tempos diferentes. Muitas vezes tem-se a sensação de que algumas comunidades indígenas (principalmente as mais isoladas), estão paradas no tempo e continuam praticando os mesmos símbolos de sua cultura, pois para esses grupos o contato com a cidade se dá com menos frequência, além do que, não sentem a necessidade de grandes mudanças, devido ao seu modo de vivência, centrado nos ensinamentos e respeito pelos mais velhos.

A cultura se dá também na construção da identidade, pois produz elementos simbólicos que identificam a pessoa e com que esta também se identifica, permeando as relações sociais. De acordo com Silva¹⁰³, a cultura molda a identidade ao dar sentido à experiência e ao tornar possível a opção entre várias identidades. Portanto, considera-se que cultura e identidade são conceitos essenciais no estudo dos grupos indígenas, haja vista que a cultura, seja ela material ou imaterial, é fator de identificação étnica, embora não suficiente, mas presente. Logo, cultura e identidade caminham lado a lado, corroborando com Cuche¹⁰⁴ quando diz que atualmente, as grandes interrogações sobre a identidade remetem frequentemente à questão da cultura.

Hoje, o grande problema que cerca vários grupos indígenas em relação à questão de identidade é quando se diz que não há mais indígenas, pois muitos não falam a sua língua materna, vestem-se como os não-indígenas, usam celular, cursam faculdade, entretanto, se sentem e são considerados pelo seu grupo como indígenas. Mas como não se pode generalizar, há também outros que não querem se identificar como tal. A identidade pode estar ligada a diferentes fatores estabelecidos pelo grupo, porém o importante é que haja a identificação pela pessoa e pelo grupo, pois “cada pessoa tem sua identidade pessoal, mas uma parte muito importante da identidade de uma pessoa é a identidade do seu grupo ou do seu povo”¹⁰⁵. Essa identidade coletiva é que dá coesão ao grupo e fortalece sua representação.

¹⁰² Ibidem, p. 208.

¹⁰³ SILVA, Tomas Tadeu da (org).; STUART, Hall.; WOODWARD, K. **Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais**. Petrópolis/RJ: Vozes, 2000, p.18.

¹⁰⁴ CUCHE, D. Op. Cit, p. 175.

¹⁰⁵ D'ANGELIS, Wilmar da Rocha. Kaingáng: questões de língua e identidade. In: **Revista Liames**. Nº. 2. Campinas/SP, 2002, p. 110.

A identidade não é definida pela cor da pele, dos olhos e dos cabelos. Tomamos um caso sobre a cor da pele, que servirá de exemplo. O relato de Márcia Nascimento, naquele momento (2001) acadêmica do 3º Grau Indígena, em Barra dos Bugres/MT. Ela fala sobre identidade, quando diz que por conta da pele mais clara dela e de outros indígenas, os indígenas de Mato Grosso perguntavam se eles eram índios mesmo, criando uma animosidade entre eles. Em função disso, foi realizado um debate sobre Identidade Indígena, ocasião em que:

os indígenas puderam colocar que a identidade indígena não está só na pele, nos cabelos e na cor dos olhos, mas sim que se trata de um sentimento interno de se reconhecer enquanto indígena e ser reconhecido como tal pelo seu grupo”¹⁰⁶.

Mesmo entre os indígenas, não são apenas os traços físicos que estabelecem as identidades e sim, como diz Barth¹⁰⁷ para definir a identidade de um grupo, o importante não é inventariar seus traços culturais distintivos, mas localizar aqueles que são utilizados pelos membros do grupo para afirmar e manter uma distinção cultural.

Mas afinal o que define identidade? A identidade é definida pelo sentimento de pertença a um grupo e ser reconhecido por ele como membro, não importando o local em que o indivíduo se encontre, pois para se afirmar uma identidade não existem fronteiras e nem elementos prontos e acabados em que as pessoas se enquadrem. Roberto Cardoso de Oliveira mostra que a identidade étnica é contínua frente às mudanças culturais, e que uma “etnia pode manter sua identidade étnica mesmo quando o processo de aculturação em que está inserida tenha alcançado graus altíssimos de mudança cultural”¹⁰⁸. A aculturação é a interação entre grupos que provoca diferentes mudanças no seu sistema cultural. Segundo Wachtel¹⁰⁹, ela não se reduz a uma única marcha, à simples passagem da cultura indígena à cultura ocidental; existe um processo inverso pelo qual a cultura indígena integra os elementos europeus sem perder suas características originais. Dissertando sobre os fenômenos de aculturação, Wachtel

¹⁰⁶ Cadernos de educação Escolar Indígena. **3º Grau Indígena**. Vol. 2, nº 1, 2003. Barra dos Bugres/MT, p. 55.

¹⁰⁷ BARTH, F. Apud. CUCHE. Op. Cit, p. 182.

¹⁰⁸ OLIVEIRA, Roberto Cardoso de. **Caminhos da identidade**: ensaios sobre etnicidade e multiculturalismo. São Paulo: Editora da Unesp, Brasília: Paralelo 15, 2006, p. 36.

¹⁰⁹ WACHTEL, Nathan. A aculturação. In: LE GOFF, Jacques & NORA, Pierre. **História: Novos problemas**. Trad. Theo Santiago. 2ª ed. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1979, p. 114.

aponta que, nesse processo, ela abrange: integração, assimilação e, no interior destes, o sincretismo e o dualismo.

O processo de integração, principalmente devido ao contato, é inevitável e, como ressalta Wachtel¹¹⁰, nesse processo, os elementos estranhos são incorporados ao sistema indígena, que os submete a seus próprios esquemas e categorias; e mesmo se provocam mudanças no conjunto da sociedade, essa reorganização adquire sentido no interior dos modelos e valores autóctones. A assimilação é tida como o último estágio, que se dá em longo prazo. Como nos mostra Cuche¹¹¹, ela implica o desaparecimento total da cultura de origem de um grupo e na interiorização completa da cultura do grupo dominante. No caso do povo Kaingáng aqui estudado, eles vivem um processo de integração, em que elementos da cultura não indígena são inseridos no seu meio, coexistindo, porém, com elementos culturais próprios do seu sistema.

Nossa identidade geralmente é assumida quando estamos em uma cultura diferente, pois “em um mundo homogêneo, no qual todas as pessoas partilham a mesma identidade, as afirmações de identidade não fazem sentido”¹¹². Sendo assim, a identidade é afirmada quando, por exemplo, um indivíduo está em outro país e, numa cultura diferente, ele se identifica com os outros membros do seu país de origem, pois assim se sente socializado e pertencente a um grupo: “a diferença é aquilo que separa uma identidade da outra, estabelecendo distinções, frequentemente na forma de oposições”¹¹³, como por exemplo, sou brasileiro, logo ‘não’ sou japonês, ‘não’ sou italiano.

A identidade é algo construído. Ela pode ser negada frente a situações que favorecem isso, quando o indivíduo pode querer não se sentir como tal, negando o reconhecimento da sua identidade. Outras vezes a utiliza como estratégia de sobrevivência.

A identidade de um indivíduo com o seu grupo, portanto, parte dos critérios estabelecidos por ele para sua identificação. Na presente dissertação, a identidade é percebida pelo sentimento de pertencimento e também por meio da língua Kaingáng na educação escolar indígena, haja vista que sua revitalização é um modo de afirmação e revitalização de uma identidade que fora negada.

¹¹⁰ Ibidem, p. 118.

¹¹¹ CUCHE, D. Op. Cit., p. 116.

¹¹² SILVA, T. T. da (org.); STUART, H.; WOODWARD, K. Op. Cit, p. 75.

¹¹³ Ibidem, p. 41.

1.4 - Línguas indígenas, língua Kaingáng

Assim como a cultura é dinâmica, também a língua de um povo tende a sofrer modificações, desaparecer, ser revitalizada e adaptada. No contexto brasileiro, muitas das línguas indígenas faladas no século XVI desaparecem, algumas juntamente com seus povos, devido ao contato com o não indígena, ao extermínio e às políticas de integração à sociedade nacional. No século XVI, segundo o linguista Aryon Rodrigues¹¹⁴, estima-se que havia cerca de 1,2 mil diferentes línguas faladas em nosso território pelos povos indígenas. O ponto de partida para essa estimativa foi uma relação de 76 povos indígenas que se encontravam numa estreita faixa paralela à costa leste, desde o rio São Francisco, ao norte, até o Rio de Janeiro, ao sul, feita pelo padre jesuíta Fernão Cardim, no século XVI.

Sabe-se que muitas línguas indígenas desapareceram sem ao menos serem documentadas. A linguista Ruth Monserrat¹¹⁵ assinala que somente três línguas, o Tupinambá ou Tupi Antigo, o Guaraní Antigo e o Kiriri dispõem de documentação dos séculos XVI e XVII. Entretanto essas línguas como eram faladas já não existem mais. A língua Pankaruru (Pernambuco) e Kiriri (Bahia), mesmo com alguns descendentes, já são consideradas línguas extintas, devido ao falecimento dos mais velhos que as conheciam oralmente.

Atualmente no Brasil há cerca de 180 línguas indígenas, porém muitas delas enfrentam diversas dificuldades, como por exemplo, em algumas etnias, a língua materna da comunidade é falada por poucos, o que dificulta sua continuação e revitalização. Fatores que se agregam à miscigenação, ao contato da aldeia com os centros urbanos e principalmente devido a uma geração que não aprendeu a língua, também no caso Kaingáng, fazem com que não seja repassada para seus filhos.

Este estudo não discute a língua nas suas questões linguísticas, porém achou-se necessário explicitar algumas informações básicas que são pertinentes para se entender a língua dessa comunidade. A língua Kaingáng é falada por esta etnia nos Estados de São Paulo, Rio Grande do Sul, Paraná e Santa Catarina. Segundo D' Angelis¹¹⁶, ela é uma das línguas com maior número de falantes entre as línguas indígenas do Brasil. O povo Kaingáng

¹¹⁴ RODRIGUES, Aryon Dall'Igna. Sobre as línguas indígenas e a sua pesquisa no Brasil. (quadro das línguas indígenas ainda faladas no Brasil). Disponível em: <http://cienciaecultura.bvs.br/pdf/cic/v57n2/a18v57n2.pdf>, acesso em 15/01/2008.

¹¹⁵ MONSERRAT, Ruth Maria Fonini. Línguas Indígenas no Brasil contemporâneo. In: GRUPIONI, Luís Donizete Benzi. **Índios no Brasil**, MEC, 1994, p. 94.

¹¹⁶ D'ANGELIS, Wilmar da Rocha. **A Língua Kaingáng**, p. 1. Disponível em: http://www.portalkaingang.org/Lgua_Kaingang.pdf, acesso em 5 de maio de 2008.

está distribuído em dezenas de áreas indígenas ao longo dos três estados do Sul do Brasil e interior de São Paulo, totalizando mais de 29 mil pessoas. Como se espalharam por lugares tão distantes, há tanto tempo, os Kaingáng desenvolveram vários dialetos diferentes.

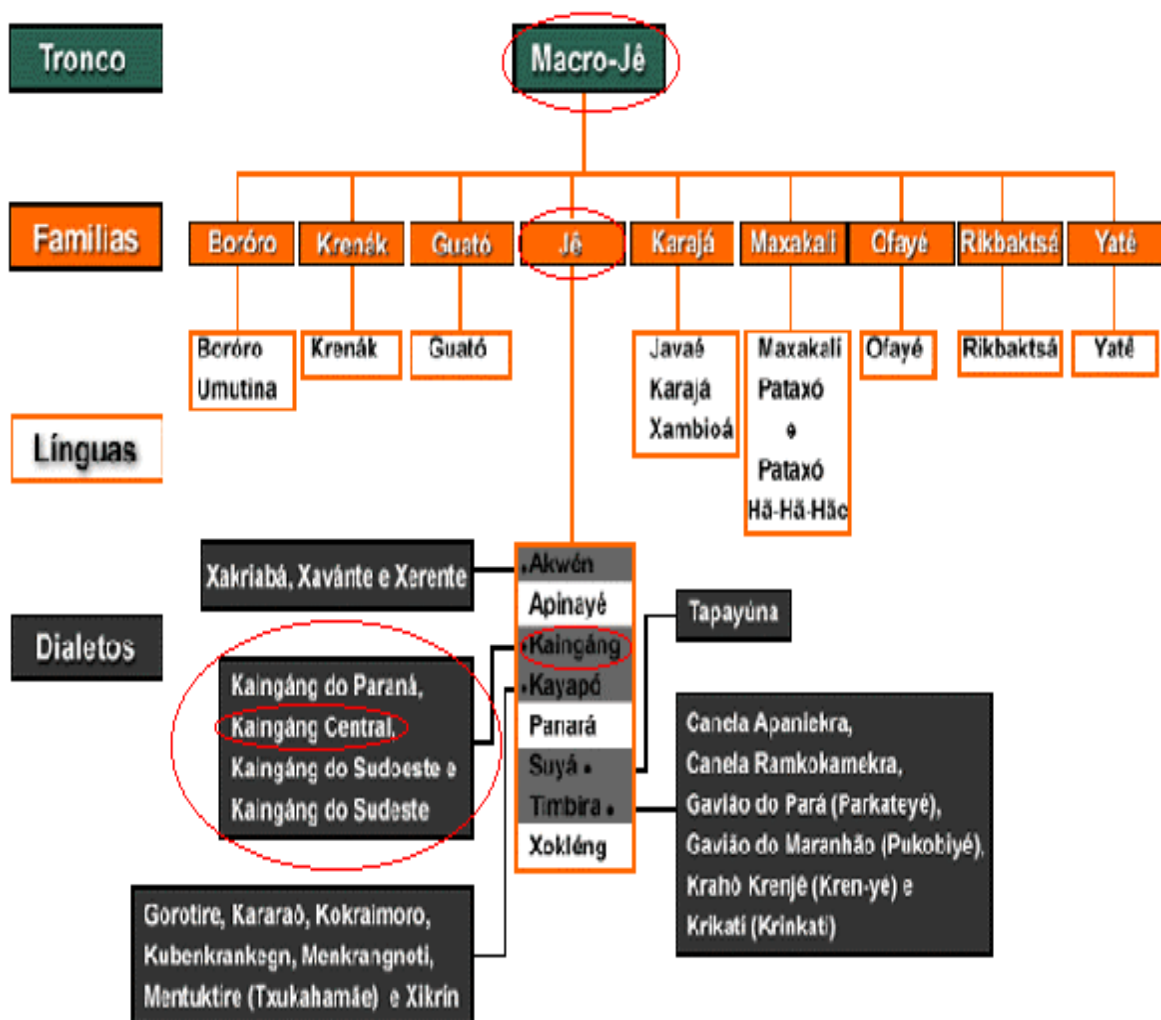
As línguas indígenas foram definidas por meio de estudo antropológico, linguístico e histórico. Sua distribuição se dá por grupos ou troncos e, sequencialmente, em famílias e línguas. Algumas destas últimas alojam dialetos. São quatro os grupos linguísticos: Tupi, Macro-Jê, Aruak e Karib. Além desses grandes grupos, Monserrat¹¹⁷ assinala que,

há várias famílias menores, com menos número de línguas, distribuídas mais compactamente. E finalmente, há as chamadas línguas isoladas, que não revelam parentesco com nenhuma das outras e que poderiam alternativamente ser consideradas famílias de um só membro.

Os Kaingáng pertencem ao tronco linguístico Macro-Jê, da família Jê, e falam a língua Kaingáng, considerada pelo linguista Aryon Rodrigues como o grupo mais diferenciado dentro da família Jê. Esta língua agrega cinco dialetos diferentes: dialeto do Sudeste, dialeto do Sudoeste, dialeto do Paraná, dialeto de São Paulo e dialeto Central (Fig. 4). Em seus estudos, Rodrigues¹¹⁸ diz que o constituinte maior do Tronco Macro-Jê é a família linguística Jê, que compreende línguas faladas sobretudo nas regiões de campos cerrados que se estendem do sul do Maranhão e do Pará, em direção ao sul, pelos Estados de Goiás e Mato Grosso, até os campos meridionais dos Estados de São Paulo, Paraná, Santa Catarina e Rio Grande do Sul.

¹¹⁷ MONSERRAT, R. M. F. Línguas Indígenas no Brasil contemporâneo. In: GRUPIONI, Luís Donizete Benzi. **Op.Cit.**, p. 95.

¹¹⁸ RODRIGUES, Aryon Dall'Igna. **Línguas Brasileiras: para o conhecimento das línguas indígenas**. São Paulo: Edições Loyolas, 2002, p. 47.

FIGURA 4 – Tronco Linguístico Macro Jê¹¹⁹.

São vários os estudos que compreendem a questão das línguas indígenas, sobretudo na área de linguística. Trabalhos pioneiros são os desenvolvidos pelos linguistas Aron Dall'Igna Rodrigues, Wilmar D'Angelis, Ruth Monserrat, Bruna Francheto e Glória Kindell, entre outros, que tratam da questão a que chamamos teórica e classificatória destas línguas, analisando seus fonemas, sons, dialetos, grafia. D'Angelis aponta que:

¹¹⁹ Disponível em: <http://www.socioambiental.org/pib/portugues/linguas/macroje.shtm>, acesso em 05/12/2007.

a primeira publicação que traz informação sobre a língua Kaingáng é a da *Memória sobre o descobrimento e colônia de Guarapuava*, escrita pelo Padre Francisco das Chagas Lima, capelão da Real Expedição de conquista de Guarapuava. Chagas Lima a escreveu no ano em que deixava Guarapuava (1827), após 17 anos na função, quinze dos quais em contato direto e freqüente com os índios. O manuscrito foi oferecido ao Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro por um sócio honorário, provavelmente depois da morte do autor, e publicado no seu tomo IV¹²⁰.

A escrita do Kaingáng utilizada nas escolas indígenas até os dias atuais foi produzida pela linguista alemã Ursula Wiesemann. De seus estudos resultou o dicionário Kaingáng-Português – Português-Kaingáng. Anterior ao trabalho desenvolvido por Ursula temos também um vocabulário Caingáng (anexo 2), segundo Felicíssimo Belino, que foi professor Kaingáng na área da Terra Indígena Xapecó. O manuscrito foi produzido por Antonio Selistre de Campos, Juiz de Direito que pagava o salário deste professor¹²¹. Consta que esse vocabulário data de 1940. O mesmo contém 356 palavras com suas respectivas traduções, adjetivos, numerais, pronomes possessivos, pronomes, preposições, verbos, conjugação de verbos, advérbios, expressões, frases.

Como mencionado anteriormente, esta é uma pesquisa em história e não em linguística, portanto este documento não foi analisado em relação a outros em sentido de comparação ou de modificações nas palavras e muito menos no que se trata de seu entendimento linguístico, pois não temos formação acadêmica para tal análise. Percebemos o mesmo como um documento histórico, uma fonte, um registro que pode conter vários sentidos. Nossa hipótese é que naquele contexto, assim como faziam os viajantes, o interesse do Senhor Selistre de Campos, tido como defensor dos indígenas, era entender um pouco da língua Kaingáng para sua comunicação com os indígenas. Porém não temos essa figura como um incentivador da língua materna Kaingáng nas escolas, uma vez que nem na escola que fundou era ensinada.

A língua Kaingáng, além do dicionário bilíngüe, conta também com materiais produzidos nos cursos de formação oferecidos pela SED/SC e materiais produzidos por outras instituições.

¹²⁰ D'Angelis, Wilmar da Rocha. **O primeiro século de registro da língua Kaingáng (1842-1950): valor e uso da documentação etnográfica**. Disponível em: <http://www.portalkaingang.org/Primeiros100anos.pdf>, acesso em 15/01/2008, p. 3.

¹²¹ Sobre o Senhor Antonio Selistre de Campos e sua relação com os Kaingáng ver: MANFROI, Ninarosa Mozzato da Silva. **A história dos Kaingáng da Terra Indígena Xapecó (SC) nos artigos de Antonio Selistre de Campos**: Jornal A Voz de Chapecó 1939/1952. Dissertação (Mestrado em História). Universidade Federal de Santa Catarina, 2008.

CAPÍTULO 2 – A INSTITUIÇÃO ESCOLAR E A LÍNGUA KAINGÁNG

2.1 – O SPI e a integração nacional: educação como meio de nacionalização

Conhecer a trajetória do SPI/LTN e de sua política em relação aos indígenas se faz necessário nesta dissertação para que se entenda como foram efetuadas as tentativas de incorporação dessa população à sociedade nacional.

Anterior à criação de um órgão de proteção para as populações indígenas, foram instituições religiosas como as dos jesuítas, franciscanos, salesianos, que estiveram à frente do processo de civilização e incorporação dos indígenas à sociedade nacional, tendo por objetivo catequizá-los e torná-los cristãos, além de utilizá-los como mão de obra. Estes missionários modificaram o cotidiano indígena, pois dividiam o seu dia em momentos de reza, estudo e trabalho. Conforme Bessa Freire¹²²,

[...] nas aldeias de repartição¹²³, os missionários fundavam colégios e ensinavam a ler e escrever em determinadas horas do dia [...] com a língua os índios aprendiam ofícios de pedreiros, oleiros, carpinteiros, pintores [...] o resto do dia era dedicado ao trabalho produtivo em benefício dos missionários e as noites eram reservadas para os serões e ensino das doutrinas cristãs.

Os jesuítas foram expulsos do Brasil em 1759, coube, então, ao governo português delegar a diretores de aldeamentos os ofícios em relação aos povos indígenas.

¹²² FREIRE, José Bessa. **Da fala boa ao português na Amazônia Brasileira**. Ameríndia, nº. 8, 1983, p. 56.

¹²³ Também conhecida como “aldeias domésticas”, foi dirigida por colonos e por jesuítas para controle do dia do indígena. Local onde eram levados os indígenas para serem alugados, escravizados e para aprender profissões e doutrinas cristãs.

No que se refere às investidas para que as línguas indígenas fossem proibidas, tem-se já no período colonial o documento “O Diretório dos Índios”¹²⁴, que apresentava artigos referentes ao ensino da língua portuguesa, considerando as línguas faladas pelos indígenas como abomináveis. O objetivo de integrá-los à comunhão nacional se dava por diversas formas como a miscigenação, práticas culturais da sociedade dita “civilizada” e aprendizado da língua nacional, a língua portuguesa. O propósito era que se formasse uma identidade única para o país, ou melhor, cidadãos brasileiros, de pele clara e falantes da língua oficial do Brasil.

No século XIX, o Brasil era considerado pelos intelectuais como um país atrasado em relação à Inglaterra e aos Estados Unidos, que tinham um desenvolvimento industrial e progressista. A República brasileira se consolidou em 1889, momento em que os ideais da doutrina positivista influenciavam a classe dominante. Hoje ainda estão presentes na bandeira do Brasil seus princípios representados pela frase “Ordem e Progresso”. A Igreja e o Estado caminharam rumo à separação, pois “desde o final do império, os grupos republicanos, de inspiração positivista, levantaram a bandeira da separação entre a Igreja e o Estado”¹²⁵. Como aponta Gagliardi¹²⁶, do mesmo modo que o Estado, a educação e o casamento foram laicizados, deveria acabar também a presença da religião junto às populações indígenas. Esse era o fundamento político da ordem burguesa que se estabelecia no Brasil.

Algumas mudanças efetuaram-se nos vários setores da sociedade, principalmente entre os que estavam ligados ao desenvolvimento do país, como a construção de ferrovias, que adentravam territórios, passando pelas terras habitadas por indígenas, acirrando conflitos entre eles e os colonos. Acompanhando o crescimento, estavam as linhas telegráficas e as estradas. É nesse contexto que “as áreas ocupadas por grupos indígenas hostis configuravam-se como entrave maior ao desenvolvimento capitalista”.¹²⁷

¹²⁴ O “Diretório dos Índios, que se deve observar nas Povoações dos Índios do Pará e Maranhão”, foi assinado em três de maio de 1757, pelo governador do Grão Pará Francisco Xavier de Mendonça Furtado, tendo suas diretrizes aprovadas pela força do Alvará de 17 de agosto de 1758, e estendido para o Brasil em agosto de 1758. O Diretório contém 95 parágrafos, que tratam de diversas questões, desde a civilização dos índios aos problemas da distribuição de terras para cultivo, formas de tributação, produção agrícola e comercialização, expedições para coleta de espécies nativas, relações de trabalho dos índios com os moradores, edificação de vilas, povoamento e manutenção dos povoados por meio dos descimentos, presença de brancos entre índios, casamento, e cria a figura do “diretor”.

¹²⁵ MARCON, T. & MACIEL, E. N. O serviço de proteção ao índio. In: MARCON, T. Op. Cit., p. 137.

¹²⁶ GAGLIARDI, José Mauro. **O indígena e a República**. São Paulo: HUCITEC: Editora da Universidade de São Paulo: Secretaria de Estado da Cultura, 1989, p. 226.

¹²⁷ Ibidem, p. 236.

Durante o XVI Congresso de Americanistas, realizado em setembro de 1908 em Viena, foi auferido espaço de discussão nos debates científicos à questão indígena. No dia quatorze daquele mês, um pronunciamento de um jovem de 27 anos foi motivo de debates: “Albert Frič denunciou e responsabilizou os colonizadores brasileiros e europeus pelo genocídio das poucas comunidades indígenas restantes no Brasil”¹²⁸. A denúncia foi amenizada por outros participantes, e os debates foram encerrados pelo presidente do Congresso que, ao referir-se à fala de Frič, disse que o assunto era de responsabilidade governamental e não de um congresso científico. Entretanto, a declaração daquele dia não esteve restrita apenas ao congresso e provocou grande polêmica e repercussão em alguns países.

No Brasil, a discussão foi promovida pelos jornais paulistas e cariocas por meio de um artigo publicado na Revista do Museu Paulista. Nessa revista, Hermann von Ihering, diretor do referido Museu, escreveu em seu artigo que:

os atuais índios do Estado de S. Paulo não representam um elemento de trabalho e de progresso. Como também nos outros Estados do Brasil, não se pode esperar trabalho sério e continuado dos índios civilizados e como os Caingangos são um empecilho para a colonização das regiões do sertão que habitam, parece que não há outro meio, de que se possa lançar mão, se não o seu extermínio¹²⁹.

Logo após a publicação desse texto, que enfatizava o extermínio em prol do progresso, várias respostas em forma de crítica apareceram nos jornais, principalmente dos positivistas como Sílvio de Almeida, Luís Bueno Horta Barbosa e Cândido Rondon, que condenavam os dizeres de Ihering. Após as críticas, von Ihering tentou se explicar, publicando artigos em sua defesa. Segundo Darcy Ribeiro¹³⁰, paradoxalmente, o pronunciamento de Ihering foi um dos mais decisivos para a fundação do SPI, pois trouxe várias questões ligadas à proteção e integração dessa população que até então estava a cargo de missionários.

A partir desses debates, “apresentavam-se duas correntes de opinião: uma que propunha entregar o cuidado dos índios às instituições religiosas e outra que propunha a

¹²⁸ Ibidem, p. 70.

¹²⁹ IHERING, Hermann von. “Antropologia do Estado de São Paulo”, Revista do Museu Paulista, vol. VII, 1907, p. 215. Apud. GAGLIARDI, J. M. Op.Cit., p. 72.

¹³⁰ RIBEIRO, Darcy. **Os índios e a civilização**. A integração das populações indígenas no Brasil Moderno. São Paulo: Companhia das Letras, 1996, p. 149.

assistência leiga aos índios”¹³¹. Neste contexto de mudanças e de denúncias, a questão indígena apareceu com mais frequência e se consolidou a criação do SPI/LTN, “primeiro aparelho de poder governamentalizado, instituído para gerir a relação entre os povos indígenas, distintos grupos sociais e demais aparelhos de poder”¹³².

O SPI/LTN foi criado em vinte de julho de 1910 por meio do decreto nº. 8072, sendo inaugurado em setembro do mesmo ano. O projeto para instituí-lo foi encaminhado pelo ministro Rodolfo Miranda, que:

[...] em meados de junho encaminhou o projeto ao Presidente Nilo Peçanha, para ser apreciado. Na exposição de motivos, publicada dois dias depois, Rodolfo Miranda informava ao presidente que seus objetivos eram sistematizar a proteção aos índios e prescrever regras para a localização dos trabalhadores nacionais. O símbolo da nova orientação foi a substituição da palavra catequese pela palavra proteção¹³³.

Com a criação deste órgão, a assistência aos indígenas passou a ser de cunho estatal. O SPI atuou, mesmo que de forma precária e sem muito aporte financeiro, até 1967, quando foi substituído pela FUNAI.

De acordo com a política de integração, o SPI serviu como um mecanismo cujo objetivo era integrar os povos indígenas à sociedade nacional por meio da substituição de sua cultura, inserção de novas técnicas em detrimento das utilizadas pelos indígenas e do ensino da língua portuguesa, coibindo a utilização da língua materna¹³⁴. Foi no período de atuação do SPI que houve a inserção de escolas nas áreas indígenas, escolas voltadas a formar cidadãos brasileiros.

O órgão ficou vinculado, em nível de Governo Federal, ao Ministério da Agricultura, Indústria e Comércio. O primeiro diretor do SPI, de 1910 a 1915, foi Cândido Mariano da Silva Rondon. Segundo o historiador Todd A. Diacon¹³⁵, escritor de uma das últimas

¹³¹ MELATTI, J. C. Op. Cit., p. 171.

¹³² LIMA, Antônio Carlos de Souza. O governo dos índios sob a gestão do SPI. In: CUNHA, M. C. da. (org.). **História dos Índios no Brasil**. São Paulo: FAPESP: Companhia das Letras, 1998, p. 155.

¹³³ GAGLIARDI, J. M. Op. Cit., p. 225-226.

¹³⁴ A língua materna era proibida, porém algumas pessoas no interior de suas casas, principalmente os mais velhos, mantinham conversas na sua língua. Esse fator contribuiu para que algumas línguas como, por exemplo, o Kaingáng não fossem extintas.

¹³⁵ DIACON, Todd A. **Rondon: o marechal da floresta**. Trad. Laura Teixeira Motta. São Paulo: Companhia das Letras, 2006, p. 127.

biografias sobre Rondon, foi em quatorze de março de 1910 que Rondon escreveu ao então ministro da Agricultura, Rodolfo Miranda, aceitando o convite para tornar-se o primeiro diretor do Serviço de Proteção aos Índios e nessa carta apresentou seu plano positivista para regular as relações com os povos indígenas. Rondon foi escolhido devido ao seu conhecimento dos sertões brasileiros, resultado de seus trabalhos nas linhas telegráficas e de sua formação no exército. Ele foi,

militar do exército, um mato-grossense nascido em Mimoso no município de Santo Antônio do Leverger, em 5 de maio de 1865, chefiou as principais iniciativas de desenvolvimento da região amazônica durante a primeira República, com o objetivo de construir instalações militares que garantissem a integridade territorial do Brasil. Até 1930, acumulou as chefias da comissão de Linhas telegráficas do Mato Grosso ao Amazonas e a direção do SPI¹³⁶.

Diacon mostra Rondon positivista e nacionalista como nunca fora descrito, assinalando que “o positivismo foi tudo para ele, moldou sua visão de mundo. Forneceu o esquema para o desenvolvimento nacional que ele seguiu ao planejar e construir a linha telegráfica. E também determinou suas idéias sobre as relações entre índios e brancos no Brasil”¹³⁷. Rondon carregava consigo a bandeira do Brasil e comemorava as datas do calendário positivista e os dias cívicos. Nas aldeias que visitava colocava um gramofone para escutar o Hino Nacional Brasileiro.

Diacon ainda aponta duas vertentes que se projetaram a partir das políticas indigenistas de Rondon. Uma que elogia as suas políticas e outra que critica, surgida especialmente entre autores vinculados à Universidade Federal do Rio de Janeiro. Essa última vertente, chamada por ele de revisionista, “afirma que o objetivo principal de Rondon era a expansão do poder do Estado, e não a assistência aos índios [...]. Para esta vertente a extinção dos povos e das culturas indígenas e não a sua proteção, era a meta final da política de assimilação de Rondon”¹³⁸. Sabemos, porém, que o órgão passou pela administração de outros diretores e funcionários que o organizaram de formas díspares, portanto o período de criação do SPI e os princípios positivistas do primeiro diretor podem divergir. Um exemplo

¹³⁶BIGIO, Elias dos Santos. **Cândido Rondon. A integração nacional**. Rio de Janeiro: Contraponto: Petrobrás, 2000, p. 05.

¹³⁷DIACON, T. A. Op. Cit., p. 96.

¹³⁸Ibidem, p. 142.

disso é que o SPI contribuiu para o desmatamento de reservas indígenas por meio da corrupção, fato não mencionado nos objetivos de Rondon.

No início do órgão de proteção, o então nomeado diretor teve “como diretrizes os princípios compreendidos em 1822 por José Bonifácio de Andrada e Silva e até então irrealizados”¹³⁹. José Bonifácio foi um grande intelectual brasileiro que ocupou vários cargos, e dentre eles, já quase no final de sua vida, o de ministro do Reino e dos Negócios Estrangeiros. Era celebrado e considerado pelos positivistas como um herói, por ser um dos idealizadores da República e construtor da nação.

Os princípios elaborados por ele nos seus “Apontamentos para a civilização dos índios bravos do Império do Brasil”, apresentado na Assembléia Constituinte de 1823, baseavam-se principalmente na miscigenação, na pacificação sem armas, em tornar os indígenas agricultores, integrando-os aos poucos à sociedade nacional, substituindo a língua materna pela portuguesa. Bonifácio acreditava que “se fosse mudado o método de atração, o indígena poderia integrar-se pacificamente à sociedade brasileira. Nesse sentido, propôs que o relacionamento entre o Estado e as populações indígenas fosse orientado por quatro princípios básicos: justiça, brandura, constância e sofrimento, para cativar seus sentimentos e pregar-lhes a fé cristã”¹⁴⁰. Segundo Bonifácio:

procurará com o andar dos tempos, e nas aldeias já civilizadas introduzir brancos e mulatos morigerados para misturar as raças, ligar os interesses recíprocos dos índios com a nossa gente, e fazer deles todo um só corpo da nação, mais forte, instruída, e empreendedora e destas aldeias assim amalgamadas irá convertendo em vilas como ordena a lei já citada de 1755.^{7º}

¹⁴¹

Outros princípios estabelecidos por José Bonifácio tratam sobre o mesmo assunto e indicam o objetivo de transformar os indígenas em agricultores através de etapas, fazendo com que estes aprendessem aspectos da cultura não indígena, como a língua e aponta que:

¹³⁹ RIBEIRO, D. **Os índios e a civilização...** Op.Cit., p.156.

¹⁴⁰ GAGLIARDI, J. M. Op.Cit., p.30.

¹⁴¹ SILVA, José Bonifácio de Andrada e. **Projetos para o Brasil**. Organização: Miriam Dolnikoff. São Paulo: Companhia das Letras: Publifolha, 2000, p.61.

[...] os línguas ensinarão o idioma português, e a ler e contar aos selvagens, de modo que a nossa língua venha a ser geral – animar por todos os meios possíveis os casamentos dos homens brancos e de cor com as índias [...] convertê-los pouco e pouco de caçadores e pastores. E depois a cultivadores fixos¹⁴².

Ainda sobre a questão da língua, dizia José Bonifácio, que se deveria “acabar nas aldeias com a língua da terra, e ensinar aos rapazes o português para acabar com a separação e isolamento, banir a ignorância e antiga barbárie de costumes”¹⁴³.

Comparando estes princípios aos da doutrina positivista, percebe-se que compartilham dos mesmos ideais, uma vez que para os positivistas “a integração teria de ser através da disciplina, do trabalho e da fusão das etnias, pois as novas gerações aos poucos perderiam espontaneamente traços culturais, que para os positivistas atrasariam a almejada ‘evolução’ do espírito humano”¹⁴⁴.

De início, o órgão foi denominado SPI/LTN Serviço de Proteção ao Índio e Localização de Trabalhadores Nacionais, mas, segundo Ribeiro¹⁴⁵, já em 1914, reconhecendo-se a especificidade dos problemas indígenas, o SPI passaria a tratar exclusivamente dele, transferindo as atribuições de localização de trabalhadores nacionais para outra repartição governamental. O órgão de proteção embasou sua política na ideologia positivista, fundada na França por Augusto Comte. Já no Brasil,

a filosofia positivista começou a partir de 1850, quando alguns trabalhos de natureza científica, alicerçados sobre os cânones do positivismo, foram apresentados na escola militar. A escola militar foi um dos principais centros de propagação da doutrina positivista. Benjamin Constant era o professor que mais se destacava nessa entidade. Ele havia se transformado no principal responsável pela irradiação do positivismo entre os militares jovens, entre os quais estavam Ximeno de Villeray, Cândido Mariano S. Rondon, Tasso Fragoso, Júlio C. Horta Barbosa, Alípio Bandeira, Manuel Rabelo e Lauro Sodré¹⁴⁶.

¹⁴² Ibidem, p.63.

¹⁴³ Ibidem, p.67.

¹⁴⁴ HOERHANN, Rafael Casanova de Lima e Silva. **O Serviço de Proteção aos Índios e os botocudo: a política indigenista através dos relatórios (1912-1926)**. 2005. Dissertação (Mestrado em História). Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, p. 40.

¹⁴⁵ RIBEIRO, D. **Os índios e a...** Op. Cit., p. 158.

¹⁴⁶ GAGLIARDI, J. M. Op. Cit., pp. 42- 43.

As populações indígenas passaram, a partir daquele momento, a ser responsabilidade do Estado, que tinha por objetivo não mais cristianizar e sim contactar, pacificar e formar novos cidadãos que comporiam e incorporariam a população brasileira. Com base no positivismo e na teoria dos três estados¹⁴⁷ formulada por Comte, os responsáveis pelo órgão acreditavam que os indígenas estavam no estágio fetichista, mas que poderiam evoluir e chegar à etapa positivista, que seria a civilização. Segundo Bigio¹⁴⁸, Rondon entendia que os povos indígenas do Brasil encontravam-se no 1º estágio, mas poderiam alcançar o estágio positivo através da educação e do aprendizado de novas formas de produção.

Fica evidente, diante do contexto de criação do SPI e de sua política, que um dos seus objetivos era realmente que os povos indígenas fossem aos poucos assimilados e compusessem a identidade que se almejava para o Brasil. No Regulamento do SPI, de 1936, dentre outros propósitos, é citado que o órgão terá por fim “pôr em execução medidas de ensinamentos para a nacionalização dos silvícolas, com o objetivo de sua incorporação à sociedade brasileira”¹⁴⁹.

A educação foi um dos meios para que se atingisse a integração das populações indígenas, pois por meio do ensino da Educação Moral e Cívica e de questões ligadas à nacionalidade brasileira e principalmente da aprendizagem da língua portuguesa, desejava-se que estes fossem gradativamente substituindo sua cultura pela cultura não indígena.

O SPI instalava postos nas áreas indígenas. Ao seu redor se localizavam a escola, a casa do encarregado do posto, algumas casas. Segundo o Art. 5 do Regulamento do SPI, assim era o procedimento:

[...] nas zonas habitadas por índios serão instalados postos que além de amparo e mais funções consignadas neste e no seguinte capítulo, procurarão especialmente por mais brandos, atrair os índios em estado nômade, pacificar os que se mantiveram hostis, reeducar os habituados ao nomadismo pelas cidades e povoados e nacionalizar os índios em geral, especialmente os das regiões de fronteiras¹⁵⁰.

¹⁴⁷ Essa teoria era baseada em estados de evolução, onde o conhecimento humano passaria pelos estágios: Teológico, Metafísico e o Positivo. O estado Teológico foi dividido por Comte em três etapas sucessivas: fetichismo, politeísmo e monoteísmo.

¹⁴⁸ BIGIO, E. dos S. Op. Cit., p. 31.

¹⁴⁹ **Regulamento do Serviço de Proteção ao Índio**. Decreto 736 de abril de 1936. Documentos da Regional da FUNAI de Paranaguá – PR.

¹⁵⁰ Idem.

Nos estudos realizados por Sílvia Coelho dos Santos¹⁵¹ sobre os indígenas em Santa Catarina, consta que o Posto Indígena do SPI foi instalado no ano de 1941 na TI Xapecó e foi denominado de PI Chapecó, mais tarde recebendo o nome de PI Dr. Selistre de Campos. “Voltou a se chamar Posto Indígena Xapecó, dessa vez com X, quando o SPI foi substituído pela FUNAI”¹⁵². Foi com a inserção da instituição escolar¹⁵³ que o ensinamento da tradição através da oralidade dividiu espaço com o aprendizado que se tinha na escola e a escrita começou, de forma lenta, a fazer parte do cotidiano da comunidade. O que é importante frisar é que com as escolas também se deu o ensino da língua portuguesa e a obrigatoriedade de a mesma ser falada pelos indígenas, fator que contribuiu para o decréscimo de falantes e da oralidade que se dava na língua materna. Ressalvamos que alguns Kaingáng, os que estavam em contato com os não-indígenas já conheciam um pouco da língua portuguesa, mas o seu ensino regular se deu nas instituições escolares. Sendo assim, naquele momento, a escola foi um mecanismo de opressão em relação à manutenção da língua indígena e de baixa auto estima para os alunos, pois frente a uma língua desconhecida, sentiam-se discriminados e com dificuldades na aprendizagem. A senhora Maria Virgínia Mendes (Fig. 5), atualmente professora de língua Kaingáng na Escola Indígena de Ensino Fundamental Pinhalzinho, relata que:

[...] foi nessa época que eu passei por difíceis momentos dentro da sala de aula, eu era assim massacrada por causa da minha própria língua, eu era proibida fala dentro, fora e dentro da sala de aula. Então foi muito triste, por isso que hoje a gente se criou naquilo ali, oprimida, massacrada, então as vezes alguém diz assim, ó lá na Terra Indígena Xapecó, quase ninguém fala Kaingáng, mas o Kaingáng ele foi do povo Kaingáng que sofreu pra deixar sua língua e fala o português, porque nós falávamos só em Kaingáng, nossa língua materna¹⁵⁴.

¹⁵¹ SANTOS, S. C. dos. **Educação e sociedade...** Op. Cit., p. 46 - 47.

¹⁵² MANFROI, N. M. da S. Op.Cit., p. 75.

¹⁵³ Instituição escolar não indígena sem bases nos direitos que foram conquistados pela Constituição Federal do Brasil de 1988.

¹⁵⁴ MENDES, Maria Virgínia. **Entrevista concedida a Talita Daniel Salvaro**, em 20 de junho de 2006, Terra Indígena Xapecó/SC.

FIGURA 5 - Professora de língua Kaingáng Maria Virgínia Mendes¹⁵⁵.



Não só as línguas indígenas foram proibidas, também as línguas de imigrantes alemães e italianos passaram pelo processo de nacionalização do governo Getúlio Vargas quando houve o fechamento de várias escolas. Giralda Seyferth, em seu texto “Identidade nacional, diferenças regionais, integração étnica e a questão migratória no Brasil”¹⁵⁶, discute a proibição da língua dos imigrantes como forma de negação de sua cultura. O que ela nos aponta é uma experiência que também se deu com os indígenas, pois sendo a língua de uma etnia um fator cultural e identitário, no momento em que se proíbe sua fala, também se nega a cultura que é por ela transmitida. O que se pretendia através dessa proibição era a integração dessas populações à sociedade nacional. Para que isso acontecesse, seria preciso haver indivíduos que atendessem aos aspectos de identificação brasileira, formando uma unidade comum, cujo fator principal seria todos falarem a língua portuguesa.

A escola desempenhou o papel de colaboracionista no processo de nacionalização, pois tinha por objetivo integrar as populações indígenas à sociedade nacional e sabiam que as

¹⁵⁵ SALVARO, T. D. **Professora de língua Kaingáng Maria Virgínia Mendes**. Terra Indígena Xapecó, Ipuacu, 2006. Acervo da autora, 1 fotografia digital.

¹⁵⁶ SEYFERTH, Giralda. Identidade nacional, diferenças regionais, integração étnica e a questão migratória no Brasil. In: ZARUR, George de Cerqueira Leite (org.) **Região e Nação na América Latina**. Brasília: Editora da UnB, 2000, p. 81-109.

línguas indígenas eram um dos obstáculos para tal objetivo: “daí que a função da escola era ensinar os alunos indígenas a falar e escrever em português”¹⁵⁷. Percebemos também nos dizeres dos Kaingáng a presença da tradição oral e das lembranças do período de atuação do SPI, porém tais recordações nos são transmitidas por meio de pessoas que não viveram naquela época, mas que sabem sobre alguns fatos, pois seus familiares lhes contaram, como por exemplo, na fala do professor de língua Kaingáng Luciano Fernandes (Fig.6).

É meu pai falou pra mim, ele disse que no tempo do SPI eles não tinham liberdade como nós temos hoje né, com as crianças né porque as vezes quando a pessoa assim, quando encontra uma pessoa falando um idioma com outra ou até mesmo na escola eles proibiam até davam castigo pras pessoas né, e hoje nós dizemos que nós temos liberdade hoje de falar e trabalhar o Kaingáng¹⁵⁸.

FIGURA 6 - Professor de língua Kaingáng Luciano Fernandes¹⁵⁹.



¹⁵⁷ MEC/SEF. **RCNEI - Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas**. Brasília: Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental, 1998, p. 119.

¹⁵⁸ FERNANDES, Luciano. **Entrevista concedida a Talita Daniel Salvaro** em 21 de junho de 2006, Terra Indígena Xapecó/SC.

¹⁵⁹ SALVARO, T. D. **Professor de Língua Kaingáng Luciano Fernandes**. Terra Indígena Xapecó, Ipuaçu, 2006. Acervo da autora, 1 fotografia digital.

Os alunos tinham dificuldade em aprender uma língua até então desconhecida. Segundo o Senhor Cezário Pacífico (Fig.7), morador da Sede da TI Xapecó, havia muita dificuldade com esse idioma: “nós proseava mais no idioma, daí não era fácil pra aprende a língua português e a lê, lê, né, escreve. E daí fomo aprendendo também, aprendemos a prosear mais o português e esquecemo também, né”¹⁶⁰.

Percebe-se nessa fala do senhor Cezário a relação entre o oral e o escrito, ou seja, enquanto eles se comunicavam em Kaingáng, a língua materna prevalecia no seu uso cotidiano, porém ao se inserir e ensinar a língua portuguesa, eles foram aprendendo tanto a oralidade como a escrita em português. Cezário ainda assinala que era mais difícil escrever, o que é compreensível visto que a oralidade que possuíam era a da língua Kaingáng. Nesse relato também se observa que a língua portuguesa passou a predominar: “aprendemos a prosear mais o português e esquecemo também...”. Esqueceu-se da língua materna, pois o português passou a ser de uso efetivo na comunidade.

¹⁶⁰ PACÍFICO, C. **Entrevista**. Op.Cit.

FIGURA 7 - Senhor Cezário Pacífico¹⁶¹.

Manter a língua materna de uma comunidade num momento em que havia mecanismos para que fosse proibida tornava-se cada vez mais complicado, mesmo porque havia a necessidade de comunicação dos indígenas com os não-indígenas, como por exemplo, com os funcionários do posto. A escola acabou desempenhando um papel que contribuiu para o decréscimo das línguas indígenas. Veiga¹⁶² aponta algumas barreiras para a perpetuação da língua indígena, sendo que o primeiro obstáculo à manutenção da língua Kaingáng foi fruto das pressões e da discriminação regional, que ainda prevalecem. O segundo é a gradativa afirmação da hegemonia de um “projeto integracionista” [...]; o terceiro é o próprio processo

¹⁶¹ SALVARO, T. D. **Senhor Cezário Pacífico**, funcionário do Posto da FUNAI na TI Xapecó. Terra Indígena Xapecó, Ipuacú, 2007. Acervo da autora, 1 fotografia color digital.

¹⁶² VEIGA, Juracilda e D'ANGELIS, Wilmar da Rocha. Bilinguismo entre os Kaingáng: situação atual e perspectivas. In: MOTA, L.T.; NOELLI, F.S.; TONMASINO, K. **Uri e Wãxi. Estudos interdisciplinares dos Kaingáng**. Londrina: Editora UEL, 2000, p. 313.

educacional, bilíngue, instaurado há duas décadas [...] que direciona a criança para a valorização e emprego da língua portuguesa em substituição à língua indígena.

A língua passou por processos que visavam à integração indígena e, como a cultura destas populações se modificou devido ao contato com o colono, a língua também passou (e passa) por transformações e adaptações, pois além de ser um fator de identidade étnica, ela também é um elemento cultural. Ribeiro¹⁶³ mostra que a língua constitui um dos elementos mais persistentes da cultura, todavia, também ela reflete forçosamente as experiências vividas pelo grupo. Assim, concomitantemente com os processos de integração e aculturação, opera-se uma diversificação da língua, quando menos, para exprimir o novo mundo em que o grupo vai se integrando. Essa relação da língua com a cultura, marcada pela citação de Ribeiro, permite analisar algumas das consequências, ou melhor, caminhos que se tomaram devido a essas políticas de integração. Um cenário de poucos falantes que entendem e falam fluentemente sua língua materna deriva de um período ou parte do processo porque a língua Kaingáng passou.

2.2 - FUNAI: formação de monitores bilíngues no CTP Clara Camarão e o Bilinguismo de substituição

Em 1967, em substituição ao SPI é criada pela Lei n.º 5.371, de 5 de dezembro de 1967, a Fundação Nacional do Índio, regida naquele momento pelos Estatutos aprovados pelo decreto n.º 68377, de 1 de março de 1970, pelo Regimento Interno Aprovado pela Portaria n.º 42-A, de 10/06/1970, do Ministério do Interior e pelo Regulamento de Pessoal aprovado pela Portaria n.º 42-B, de 10/06/70, do mesmo ministério. Ficando sua presidência a cargo do Jornalista e professor José de Queirós Campos, sua estrutura se dava da seguinte forma, segundo consta em documento.

- 1 – Presidência
- 2 – Conselho curador
- 3 – Conselho Indigenista
- 4 – Junta de Planejamento e coordenação
- 5 – Órgãos de Assessoramento
 - a. Procuradoria jurídica
 - b. Assessoria Técnica
 - c. Assessoria de Relações Públicas
 - d. Assessoria de Segurança e Informações

¹⁶³ RIBEIRO, D. **Os índios e a civilização...** Op. Cit., p. 282.

- 6 – Superintendência Administrativa
- 7 – Unidades Executivas, em nível departamental
 - a. Departamento geral de assistência
 - b. Departamento geral de estudos e pesquisas
 - c. Departamento geral do Patrimônio Indígena
- 8 – Unidades Regionais.¹⁶⁴

O PI Xapecó estava na área de jurisdição da 4ª DR - Delegacia Regional de Curitiba, juntamente com outras áreas indígenas do Estado de São Paulo, Paraná, Santa Catarina e Rio Grande do Sul.

O cenário em relação à questão indígena continuou seguindo muito dos objetivos do SPI. Segundo o antropólogo Sílvio Coelho dos Santos, a “FUNAI continua a ser um braço do Estado autoritário que objetiva a transformação dos índios em não-índios”¹⁶⁵. Percebemos em alguns documentos da FUNAI que o objetivo de integração está implícito em seus escritos como nas informações sobre a 4ª DR/FUNAI remetida pelo Cel Kleber Assumpção para a Diretora do Departamento de Recursos Humanos da SUDESUL em Porto Alegre¹⁶⁶. Na exposição dos propósitos desta fundação está que o objetivo da FUNAI é a prestação de assistência, através, inclusive, do exercício da tutela, ao silvícola, para o efeito de incorporá-lo à comunhão nacional. Logo em seguida, em uma das competências que cabe a FUNAI e remete-se à educação, lê-se “V – promover a educação da base apropriada do índio, visando a sua progressiva integração na sociedade nacional”¹⁶⁷. A educação, que competia à FUNAI, tinha como objetivo ensinar, porém com o fim de integração. Na listagem da frequência escolar, o aluno era classificado por “tribo” ou “civilizado”, como aparece na frequência da professora Maria Guisso Velho (fig.8). Portanto as populações indígenas eram consideradas indivíduos que precisavam ser civilizados e que deveriam aprender a língua portuguesa e a cultura da sociedade nacional.

¹⁶⁴ Dados sobre a FUNAI e a 4ª DR - 08.72 - Kleber Assumpção (Delegado da 4ª DR). Documentos da Regional da FUNAI de Paranaguá/PR.

¹⁶⁵ SANTOS, Sílvio Coelho dos. **Os povos indígenas e a constituinte**. Florianópolis: Ed. da UFSC/Movimento, 1989, p.16.

¹⁶⁶ Informações sobre a 4ª DR/FUNAI remetida pelo Cel Kleber Assumpção para a Diretora Ana Maria dos Santos Amantino do Departamento de Recursos Humanos da SUDESUL em Porto Alegre. Documentos da Regional da FUNAI de Paranaguá/PR.

¹⁶⁷ Idem.

FIGURA 8 - Frequência escolar da professora Maria Guisso Velho - 1977¹⁶⁸.

MINISTÉRIO DO INTERIOR
FUNDAÇÃO NACIONAL DO ÍndIO
4.a D.R.

FREQUÊNCIA ESCOLAR

Ano: 1977
Mês: maio

Escola: sede do P.I. Xapico
Prof.: Maria Guisso Velho

P. I. Xapico

n.º de Ordem	N O M E S	Tribo	Idade	Sexo	Compare- cimento	Faltas	Aproveita- mento	Série
01	Aurilio da Silva	Guarani	12	M	24	1	60%	1ª
02	Abel Ferreira	Kaingang	8	M	25	-	80%	1ª
03	Paulo C. B. Salgado	Civilizado	6	M	25	-	80%	1ª
04	Davi Antonio Bertoldi	"	9	M	26	-	50%	1ª
05	Ivo Gabriel	Kaingang	8	M	25	-	60%	1ª
06	Luiz Valdir Mariz	Civilizado	12	M	25	-	70%	1ª
07	Mauro Antonio Mariz	"	7	M	23	2	60%	1ª
08	Claudioimir A. Arno	"	6	M	25	-	50%	1ª
09	João Maria Paliano	Kaingang	13	M	25	-	80%	1ª
10	Pedro da Silva	Guarani	8	M	25	-	90%	1ª
11	Antoninha Belino	Kaingang	8	F	25	-	70%	1ª
12	Marili Bertoldi	Civilizado	11	F	25	-	50%	1ª
13	Marizete Bertoldi	"	7	F	21	4	40%	1ª
14	Maria Imidia Belino	Kaingang	9	F	25	-	70%	1ª
15	Marciana M. Arno	Civilizado	8	F	25	-	80%	1ª
16	Sonia J. Arno	"	10	F	25	-	70%	1ª
17	Idanete Veraldi	"	9	F	25	-	60%	1ª
18	Guaceli Francisco	Kaingang	12	F	25	-	70%	1ª
19	Neli Francisco	"	9	F	23	2	80%	1ª
20	Adão Belino	"	10	M	25	-	60%	2ª
21	Augusto Cesar B. Salgado	Civilizado	8	M	25	-	70%	2ª
22	Carlinhos Luiz	Kaingang	13	M	25	-	60%	2ª
23	João Carlos Bandeira	"	7	M	25	-	70%	2ª
24	João Maria Norberto	"	12	M	25	-	80%	2ª
25	João Dirair Gomes	"	13	M	25	-	70%	2ª
26	Valdirides Luis	"	14	M	25	-	60%	2ª
27	João da Silva	"	14	M	25	-	70%	2ª
28	Idanete Arno	Civilizado	9	F	25	-	60%	2ª
29	Inacima Belino	Kaingang	13	F	25	-	50%	2ª
30	Ozientina Ferreira	"	10	F	25	-	60%	2ª
31	Quintina Caspar	"	14	F	25	-	70%	2ª
32	Osmelinda Alípio	"	13	F	25	-	60%	2ª
33	Alair Veraldi	Civilizado	12	M	25	-	80%	3ª
34	Abemiro da Silva	Guarani	15	M	25	-	60%	3ª
35	Pedro Alves de Almeida	Kaingang	11	M	25	-	50%	3ª
36	Vilson Arno	Civilizado	12	M	25	-	70%	3ª
37	Ivani Salate Arno	"	12	F	25	-	70%	3ª

OBS:

Data: 21/05/77

VISTO DO CHEFE DO P.I. *[Assinatura]*

ASSINATURA DA PROFESSORA *Maria G. Velho*

VISTO DO DELEGADO

50 bls. 50x1 - 6-75 - ICL

¹⁶⁸ Frequência escolar. Documentos da Regional da FUNAI de Paranaguá/PR.

A educação indígena mantida pelo SPI e depois pela FUNAI seguia os padrões das escolas rurais brasileiras, sem nenhuma especificação à cultura indígena. Foi por meio do Summer Institute of Linguistics - SIL que tem por objetivos: “analisar línguas indígenas; sugerir ortografias linguística e culturalmente viáveis; estimular a produção de literatura indígena; traduzir material de alto valor cultural para essas línguas; e cooperar com o governo no fornecimento de educação bilíngue intercultural para os grupos indígenas cujas línguas são estudadas”¹⁶⁹, que foi inserido o estudo sistemático da escrita e publicação de material na língua Kaingáng.

Na América Latina, foi através do trabalho do SIL, instituição missionária norte-americana, e do Instituto Indigenista Interamericano¹⁷⁰(III), que a idéia de interculturalidade se tornou uma espécie de ponto forte do discurso educacional para as populações indígenas dessa parte do mundo. Durante a década de 50, quando da expansão do SIL para a América do Sul, o Brasil, assim como outros países, enfrentava problemas com os seus programas de educação para índios. Havia, nesta época, 66 escolas em área indígenas, todas seguindo o padrão de escola rural, com a alfabetização feita em português¹⁷¹.

Portanto, o SIL começou a atuar no Brasil ainda na época do SPI. Collet¹⁷² lembra que, num primeiro momento, o SPI não aceitou a proposta do Summer de vir atuar junto a ele no Brasil, pois a filosofia de Rondon pregava um indigenismo independente de qualquer organização missionária. O SIL então procurou respaldo, em 1957, no Museu Nacional, e foi aceito para iniciar pesquisa linguística com grupos indígenas brasileiros. Logo depois da criação da FUNAI, o SIL assina convênio com esta instituição, a qual passou ao SIL a responsabilidade pelo seu setor de educação.

Foi por meio da Escola Normal Clara Camarão, criada em parceria com a FUNAI e com a Igreja Evangélica de Confissão Luterana no Brasil, que se deu início ao ensino da língua escrita em Kaingáng, documentada pela lingüista Ursula Wiesemann. Assim indígenas de alguns postos aprenderem a escrever em Kaingáng para serem monitores bilíngues em suas aldeias.

¹⁶⁹Disponível em <http://www.sil.org/americas/brasil/PortSILB.htm>, acesso em 19 de agosto de 2008.

¹⁷⁰ Criado em 1942, com sede no México, com o objetivo de estimular e coordenar a política indigenista no âmbito do continente americano.

¹⁷¹ COLLET, Célia Leticia Gouvêa. Interculturalidade e educação escolar indígena: um breve histórico. In: Cadernos de educação Escolar Indígena. 3º Grau Indígena. Op.Cit., p.177.

¹⁷² Ibidem, p.178.

No relatório de atividades da 4ª DR, está descrito todo o funcionamento da Escola Normal Clara Camarão, que foi criada pela Portaria nº. 233/69 da Presidência da FUNAI por sugestão da Chefia da 4ª DR, e inaugurada em 19 de fevereiro na área do Posto Indígena de Guarita, próximo à Vila São João, município de Redentora. A seguir, temos a descrição do estabelecimento e do corpo docente:

O estabelecimento, cujas atuais instalações são provisórias, se compõe de 5 pavilhões de madeira, destinados a sala de aula com dormitório masculino, sala de aula com dormitório feminino, residência de professora, além de uma enfermaria de 20 leitos, com farmácia, sala de curativos e demais dependências, tendo sido investidos nas construções, móveis, utensílios, enxovais, uniformes e material didático mais de 40 mil cruzeiros.

A capacidade inicial do estabelecimento é de 40 alunos, estando, todavia, matriculados 36 indígenas, com o curso primário completo, oriundos dos Postos Indígenas de Guarapuava, Palmas, Mangueirinha, Rio das Cobras, Tamarana, Ibirama, Xapecó, Guarita, Nonoai, Ligeiro e Carreteiro.

O corpo docente está sob a direção da professora Dr. Ursula Wiesemann, antropóloga e linguista que também lecionou nessa escola, além de duas professoras diplomadas pela Faculdade de Filosofia e por duas professoras normalistas de grau colegial, algumas das matérias que se constitui o currículo das 4 séries, estão as matérias de Kaingáng, Guarani e Português, elementos de antropologia cultural, estudos sociais brasileiros, educação moral e cívica, metodologia e prática do ensino primário. A escola funciona em regime de internato, com horários para as atividades curriculares e complementares, o estudo e a recreação¹⁷³.

Em outro relatório do CTPCC¹⁷⁴ aparece que a escola consegue contratar a professora Elaine Lopes de Araújo para lecionar matemática, já que havia falta de professor nesta disciplina, entretanto não foi contratado por um semestre letivo um técnico agrícola, ficando sem professor na disciplina de conhecimentos agro-industriais.

Dos 36 alunos citados acima, formaram-se 19 monitores bilíngues, sendo a 1ª turma em 1971. Os próximos dados sobre as turmas que frequentaram essa escola foram retirados de um jornal elaborado pelos próprios alunos do CTPCC chamado “O Mensageiro Indígena” (anexo 3). Não temos conhecimento se houve mais um número desse jornal, mas acreditamos que não, pois este foi produzido pela última turma. O jornal fala sobre a escola, esportes e a terceira turma que foi quem produziu esse primeiro exemplar. O mesmo tinha por objetivo servir como vínculo de informação entre o CTPCC, monitores que já estão formados e que

¹⁷³ Relatório de atividades - 4ª DR – Curitiba, abril de 1970. Documentos da Regional da FUNAI de Paranaguá/PR.

¹⁷⁴ Relatório de atividades do Centro de Treinamento Profissional Clara Camarão, de agosto a 19 de dezembro de 1975. Documentos da Regional da FUNAI de Paranaguá/PR.

estão trabalhando nos postos indígenas, chefes dos postos, delegacias da FUNAI, Missões e outros amigos dos povos indígenas Kaingáng e Guarani¹⁷⁵.

Depois da 1ª turma, foram selecionados mais 20 candidatos para o mesmo curso, que iniciou em 1972. Foi nessa época que a escola passou a se chamar Centro de Treinamento Profissional Clara Camarão e formou mais 12 monitores bilíngues em 1975. Em 1976, o centro selecionou mais 40 candidatos para o curso de monitores bilíngues e monitores agrícolas. Foi nessa época que começaram as novas instalações do centro, localizando-se próximo a cidade de Tenente Portela. Em 1977, começou o curso para essa nova turma, sendo o primeiro ano básico e, em 1978, cada aluno escolheu o curso que queria fazer, ficando 19 para monitoria agrícola e 21 para monitor bilíngue. A duração para cada curso era de três anos, seguido do estágio e por fim da formatura. Depois de formados, podiam lecionar nos postos indígenas. O professor Loreni Nokrig Paulo¹⁷⁶ (Fig 9) estudou no CTPCC, fez parte da 3ª turma. Segundo o mesmo, eles estudavam português, ciências, história, geografia, sociologia, psicologia, Kaingáng e todos os alunos ganhavam uma bolsa de estudos para despesas. Depois que se formou e fez o estágio, Loreni teve que esperar até o ano de 1989 para ser contratado e começou a trabalhar na Terra Indígena Xaçecó, onde permanece lecionando a língua Kaingáng.

¹⁷⁵ Jornal “O Mensageiro Indígena”. Informações do Centro de Treinamento Profissional Clara Camarão. Distribuição Interna. 1º ano, n.º 1. Documentos da Regional da FUNAI de Paranaguá/PR.

¹⁷⁶ PAULO, Loreni Nokrig. **Entrevista concedida a Talita Daniel Salvaro** em 06 de junho de 2008, Terra Indígena Xaçecó/SC.

FIGURA 9 – Loreni Nokrig Paulo, professor de língua Kaingáng da EIEB Cacique Vanhkrê¹⁷⁷.



A formação desses professores lhes dava o título de monitores bilíngues, exercendo a função de tradutor da sua língua para facilitar o ensino da língua portuguesa aos alunos, haja vista que esses não tinham domínio da língua nacional. Grupioni diz que:

o ensino bilíngue foi adotado como estratégico para o efetivo aprendizado do português e dos valores da sociedade dominante: valoriza-se a língua indígena porque ela era a chave para o aprendizado da língua nacional. O método, usado pelo Estado em conjunto com missões religiosas, pode ser descrito como o bilinguismo de transição, porque só serve para que as crianças saiam do monolinguismo da sua língua de origem para o monolinguismo em

¹⁷⁷ SALVARO, T. D. **Loreni Nokrig Paulo**, professor bilíngue da EIEB Cacique Vanhkrê. Terra Indígena Xapacó, Ipuacú, 2008. Acervo da autora, 1 fotografia color digital.

português. Ao abandonarem suas línguas, pressupunha-se que também abandonassem os modos de vida e as identidades diferenciadas. A escola em áreas indígenas servia, assim, para a promoção da homogeneização cultural.¹⁷⁸

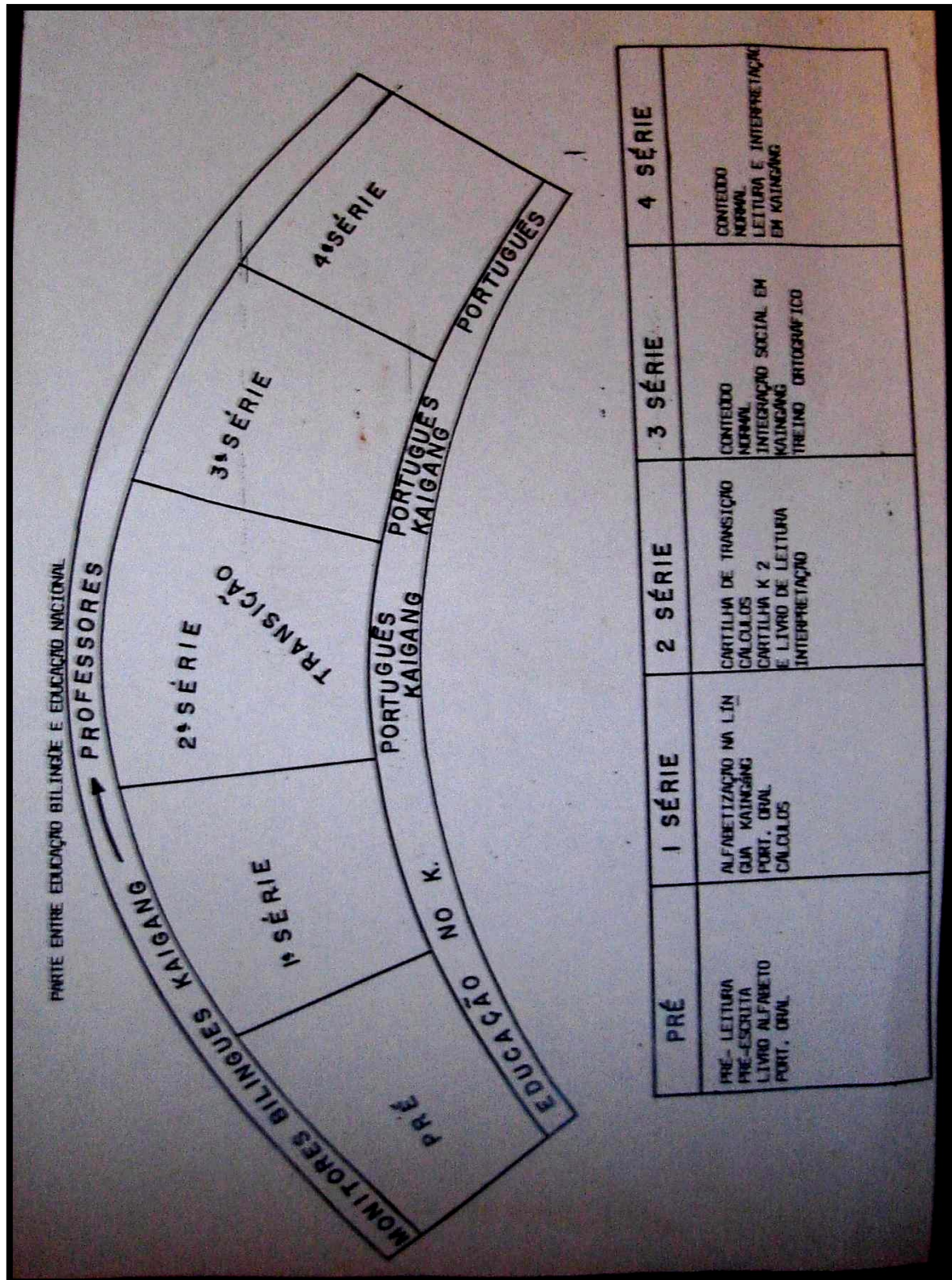
Ou seja, mesmo com a formação nesse centro o monitor acabava sendo secundário dentro da sala de aula. O professor Getúlio Narsizo¹⁷⁹ ressalta que, quando começou a estudar, havia monitor bilíngue, “a nossa professora da época quando eu comecei a estudar ela não era assim obrigada a ensinar a língua Kaingáng, ela era mais uma tradutora né da Língua Kaingáng, ficava na sala de aula, ela acompanhava a professora não-indígena e a professora não indígena trabalhava o português e ela só ficava para auxiliar o camarada que não falava bem o português. Ela acompanhava aquele aluno e não a turma toda”.

O bilinguismo de substituição ou transição objetivava que a criança monolíngue na sua língua materna fosse aos poucos aprendendo o português, mas para isso era preciso que ela fosse introduzida na sua língua oral e depois a transição fosse acontecendo, como mostra o esquema abaixo (Fig.10), encontrado nos documentos da FUNAI.

¹⁷⁸ GRUPIONI, Luis Donizete Benzi. Um território ainda a conquistar. In: **Educação Escolar Indígena em Terra Brasilis**. Rio de Janeiro: IBASE, 2004, p. 36-37.

¹⁷⁹ NARSIZO, G. Entrevista concedida a T. D. S e N. M da S. M. Op.Cit.

FIGURA 10 - Parte entre educação bilíngue e educação nacional¹⁸⁰.



¹⁸⁰ Parte entre Educação Bilíngue e educação nacional, sem data. Documentos da Regional da FUNAI de Parangá/PR.

Por meio desse quadro, é possível observar que o trabalho exercido pelo monitor se dava de forma efetiva no pré e 1ª série, pois as crianças tinham mais dificuldade em entender a língua portuguesa, além de todo um contexto estranho de instituição escolar. Já na 2ª série, inicia-se a transição, quando as duas línguas compartilham espaço. Dessa forma as crianças aprendiam o português e, aos poucos, esta língua passa a predominar, sendo que na 4ª série apenas a língua portuguesa permanece e a figura do professor não indígena prevalece.

Hoje na escola Cacique Vanhkrê assim como nas demais escolas é utilizado nas aulas de língua Kaingáng o dicionário bilingue Kaingáng – Português, Português- Kaingáng. Segundo consta na introdução deste dicionário:

Os dados que aqui constituem a obra apresentada começaram a ser colecionadas em 1958 em fichas individuais [...]. Em 1971 foi publicada uma lista de palavras com o nome de Dicionário Kaingáng-Português e Português-Kaingáng, com a intenção de ser usada nas escolas bilíngues, que abriram suas portas em 1972 com professores formados no Centro de Treinamento Profissional Clara Camarão, uma cooperação entre a FUNAI e a IECLB no PI Guarita, Rio Grande do Sul (...). A presente edição, baseada na obra de 1971, foi revisada, ampliada e enriquecida.¹⁸¹

O dicionário consta de palavras com sua respectiva tradução, sendo que cada palavra apresenta-se também numa frase. No final há um apêndice com colocações sobre o alfabeto e as regras de ortografia, notas sobre os verbetes, interjeições, pronomes, dentre outros.

O CTPCC fecha em 1981 e a educação indígena fica a cargo da FUNAI até o ano de 1991, quando passa a ser responsabilidade do MEC.

2.3 – Educação escolar indígena em Santa Catarina

A educação escolar indígena baseada nos princípios da CF do Brasil, de 1988, teve como principal objetivo instituir uma educação que rompesse com os propósitos integracionistas que a educação vinha tendo para a população indígena. Esta Constituição traz às comunidades indígenas o direito a uma educação específica, diferenciada, comunitária,

¹⁸¹ WIESEMANN, Úrsula Gojtéj. **Kaingáng – Português Dicionário Bilingüe**. Curitiba: Editora Evangélica Esperança, 2002, p. 7.

bílingue e intercultural, em que, segundo o RCNEI,¹⁸² a escola constitui instrumento de valorização dos saberes e processos próprios de produção e recriação de cultura que devem ser a base para o conhecimento dos valores e das normas dos outros.

O que a legislação nacional propôs a partir da presente CF foi estabelecer princípios gerais dessa educação, mas que deveriam ser adaptados pelos estados e municípios de acordo, com respectivas situações socioculturais e sociolinguísticas próprias de seu território, além dos processos divergentes de contato com a sociedade não indígena.

Ao ser repassado ao MEC em 1991 à responsabilidade pela educação escolar indígena no Brasil, o mesmo delega aos Estados e as suas respectivas secretarias de educação o cuidado com essa modalidade. No Estado de Santa Catarina, “a Secretaria de Estado da Educação (SED/SC) assumiu, a partir de 1993, a gestão educacional das escolas indígenas através da Comissão Estadual de Educação, criada pela Portaria nº 16207/93”¹⁸³.

Entretanto, era necessário que no interior da secretaria houvesse um núcleo para debater somente esta questão, sendo então, em 1996, criado oficialmente na SED/SC o Núcleo de Educação Indígena – NEI. O NEI tem como base principal o RCNEI, documento que orienta os profissionais que trabalham com essa modalidade, pois a mesma difere-se da educação vigente até então:

a proposta das escolas indígenas diferenciada representa, sem dúvida alguma, uma grande novidade no sistema educacional do país, exigindo das instituições e órgãos responsáveis a definição de novas dinâmicas, concepções e mecanismos, tanto para que essas escolas sejam de fato incorporadas e beneficiadas por sua inclusão no sistema, quanto respeitadas em suas particularidades¹⁸⁴.

O preparo dos funcionários que trabalham com a questão indígena é um dos principais pontos de toda essa comunicação, pois essa intermediação tem que ser feita da forma mais condizente possível, tentando entender as opiniões, as necessidades e também percebendo os problemas encontrados nas escolas. O NEI foi criado para ser este espaço de debate, “como órgão responsável pela proposição de diretrizes educacionais e pela implementação de uma escola que contemple os princípios da especificidade e diferença, interculturalidade e

¹⁸² MEC/SEF. **RCNEI**. Op.Cit., p.32.

¹⁸³ VIEIRA, Ismênia de Fátima. **Educação escolar indígena: as vozes Guarani sobre a escola na aldeia**. 2006. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, p. 47.

¹⁸⁴ MEC/SEF. **RCNEI**. Op.Cit., p. 34

bilinguismo”¹⁸⁵. Segundo Jane Motta, coordenadora do NEI de 2003 a 2007, ele é composto por:

parte governamental, parte não governamental e parte de representantes indígenas. Hoje ele é constituído com representantes da Secretaria de Estado da Educação, das Regionais que atendem às populações indígenas, são oito no estado, das lideranças indígenas, dos professores indígenas e de organizações que tenham algum trabalho com educação indígena, como é o caso da ABA, de algumas universidades que tem trabalhos pontuais sobre educação escolar indígena e com as populações indígenas, essa é a composição do Núcleo¹⁸⁶.

As Regionais localizam-se em cidades próximas às aldeias para facilitar a comunicação, visitas as aldeias e distribuição de merenda escolar, material didático entre outros. As regionais são: Canoinhas, Chapecó, Concórdia, Ibirama, Joinville, Laguna, São José e Xanxerê. Dentre as ações em desenvolvimento pelo NEI são prioritárias:

- A ampliação da oferta das séries finais do ensino fundamental e ensino médio tanto regular como na modalidade de EJA.
- Programa de Formação Inicial e Continuada de Educadores Indígenas.
- Produção de material específico.
- A promoção de concurso público de ingresso específico para o magistério indígena.
- Discussão com a participação das lideranças para as propostas de uma Resolução para regulamentação da educação escolar indígena em Santa Catarina.
- Articulação com outros órgãos que atuam com questões indígenas.
- Participação no Conselho Estadual dos Povos Indígenas.
- Debate com UDESC e UFSC sobre a elaboração de um projeto de formação específica - graduação na área do magistério para professores índios Guarani, Xokleng e Kaingang.
- Edição e publicação de material didático para as três etnias.
- III Seminário: Políticas de Educação Escolar indígena para as etnias Kaingang, Xokleng e Guarani de Santa Catarina em novembro, 24 horas.
- Programa de formação Guarani para 30 participantes de Santa Catarina.
- Produção de cadernos com Epagri.
- Implementação do Curso em nível médio, modalidade magistério para a formação de professores indígenas Xokleng e Kaingang¹⁸⁷.

¹⁸⁵ Estado de Santa Catarina/Secretaria de Estado da Educação e Tecnologia/Diretoria de Educação Básica e Profissional/Núcleo de Educação Indígena. Florianópolis, janeiro de 2007.

¹⁸⁶ MOTTA, Jane. **Entrevista concedida a Helena Alpini Rosa e Talita Daniel Salvaro** em 06 de março de 2008, SED/SC.

¹⁸⁷ Estado de Santa Catarina/Secretaria de Estado da Educação e Tecnologia/Diretoria de Educação Básica e Profissional/Núcleo de Educação Indígena. Florianópolis, janeiro de 2007.

As escolas indígenas pertencem ao âmbito estadual, sendo que as escolas do Estado de Santa Catarina “foram estadualizadas em 1999, por solicitação e encaminhamento do NEI/SC”¹⁸⁸. A escola de que trata especificamente este estudo foi inaugurada em 2000, sendo a primeira escola indígena de educação básica em uma Terra Indígena.

A ampliação das séries finais do ensino fundamental é uma das prioridades da Secretaria, pois possibilitará que os alunos possam continuar a escolarização nas suas aldeias, não precisando ir para as cidades. Na TI Xapecó, a aldeia Paiol de Barro teve em 2007 a ampliação das séries finais do ensino fundamental, visto que muitas crianças tinham que sair da aldeia para estudar no município de Entre Rios, em uma escola não indígena onde a cultura Kaingáng não é ensinada.

Também no que concerne à formação de professores indígenas, a realização do Curso de Magistério Bilingue para o contexto Kaingáng e Xokleng, que começou em 1999 em São José do Cerrito, foi uma grande conquista para os Kaingáng. O curso foi aprovado pelo Parecer n.º 248/98 do Conselho Estadual de Educação/SC:

Teve a duração de 2.590 horas/aula, e 20% da carga horária de cada disciplina é realizada na modalidade de ensino a distância. Entre uma etapa presencial e outra, os alunos desenvolvem trabalhos, tais como: estudos orientados; coleta de dados nas suas comunidades, buscando responder ou elucidar questões surgidas no período presencial e estágios que contemplem observação, participação e regência de sala de aula com o respectivo registro¹⁸⁹.

O curso teve por objetivo formar professores principalmente para lecionar nas séries iniciais. O professor Getúlio Narsizo nos contou em entrevista que aprendeu a língua Kaingáng com os velhos e aprimorou o que já conhecia no curso de formação. Como ele não tinha muito domínio da língua, principalmente da parte escrita, pois seus pais não o ensinaram, ele foi indicado pelas lideranças para participar juntamente com outras pessoas. Segundo o professor Getúlio¹⁹⁰, o professor de Língua Kaingáng para o seu grupo era o professor Pedro Kresó, mas também havia outros professores que trabalhavam a língua portuguesa e as outras disciplinas do currículo de uma escola não indígena. Havia outros

¹⁸⁸ VIEIRA, I. de F. Op. Cit., p. 51.

¹⁸⁹ Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/vol4c.pdf>, p. 175 e 176. Acesso em 12 de fevereiro de 2008.

¹⁹⁰ NARSIZO, G. Entrevista concedida a T. D. S e N. M. da S. M. Op. Cit.

professores que eram vinculados ao Estado, que lecionavam matemática, biologia, e também didática, disciplinas ligadas à estrutura pedagógica de ensino.

Também por meio de outros cursos de formação foram elaborados e publicados alguns materiais didáticos na língua Kaingáng, porém há um déficit muito grande em relação a material didático nessa língua, o que será discutido mais adiante.

A SED/SC é responsável pela educação escolar indígena das etnias Guarani, Kaingáng e Xokleng, atendendo atualmente, segundo Jane Motta¹⁹¹, aproximadamente 2000 alunos, Xokleng, Kaingáng e Guarani, em 31 escolas, com possibilidades de serem criadas mais cinco novas para a etnia Guarani.

¹⁹¹ MOTTA, J. **Entrevista**. Op. Cit.

CAPÍTULO 3 – CONSTITUIÇÃO DE 1988: A LÍNGUA KAINGÁNG NA EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA

3.1 - A legislação brasileira e a educação escolar indígena

Perceber a instituição escolar na TI Xapecó como um cenário de mudanças que compreende sua estrutura, sua denominação, a história dessa comunidade com a escola é compreender como a escola faz parte da história dos Kaingáng. A escola desempenhou na comunidade indígena duas funções sociais contrárias: em um primeiro momento foi uma forma de contribuir por meio da educação para sua integração nacional, e, em um segundo, assumiu papel adverso quando foi utilizada para revitalizar e fortalecer a cultura que lhes foi negada.

A instituição escolar tal qual a concebemos, com diretor, secretário, merendeiras, carteiras faz parte da cultura não-indígena, porém foi introduzida para as populações indígenas como forma de ensiná-los a cultura do outro. Os processos educativos desse povo, baseados na tradição oral, foram negados por meio da aprendizagem de um sistema educacional divergente do seu e que foi modificando o dia a dia pela introdução de ensinamentos que gradativamente substituiriam a cultura de origem, com o fim de promover a “civilização”. Portanto, a educação destinada aos indígenas se constituiu, seja no período colonial e imperial com os missionários e diretores dos aldeamentos, seja no Brasil República com o SPI, em mecanismo de opressão ao modo de ser indígena.

A instituição escolar anterior à CF do Brasil de 1988 é denominada de “escola para indígena”, na qual o projeto educacional era advindo do padrão das escolas não indígenas. A “escola indígena” é o processo de busca por um currículo diferenciado, que contemple a cultura de cada povo e onde os indígenas tenham cada vez mais autonomia sobre sua educação e sobre o funcionamento da escola. O que se entende por “educação escolar” é o processo de ensino atribuído aos educandos em uma instituição de ensino, seja ela pública ou privada, sendo as disciplinas ministradas por professores habilitados. A escola indígena tal como a sociedade não indígena a concebe, em termos de estrutura física e funcional, é um marco na história das sociedades indígenas, haja vista ser algo que não existia na tradição indígena. Foi inserida ali por meio do ‘outro’ como um mecanismo que contribuiria para a

integração desses povos à sociedade nacional. Entretanto, atualmente, a escola desempenha um papel inverso, pois contribui no fortalecimento da identidade étnica, segundo o RCNEI:

[...] necessidade formada pós-contato, a escola tem sido assumida progressivamente pelos índios em seu movimento pela autodeterminação. É um dos lugares onde a relação entre os conhecimentos próprios e os conhecimentos das demais culturas deve se articular, constituindo uma possibilidade de informação e divulgação para a sociedade nacional de saberes e valores importantes até então desconhecidos desta ¹⁹².

A legislação brasileira contempla a educação escolar indígena, sendo esta fundamentada pelos direitos garantidos principalmente pela CF do Brasil de 1988, pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional/LDB de 1996, pelo Plano Nacional de Educação/PNE de 2001 e pelo Referencial Curricular Nacional para as escolas indígenas/RCNEI de 1998.

A atual CF do Brasil foi promulgada no dia cinco de outubro de 1988, de tempos em tempos sofre alterações resultantes das emendas constitucionais. É conhecida também por Carta Magna, sendo a maior lei do país. “Trata dos princípios, direitos e garantias fundamentais, da organização do Estado, dos poderes legislativo, executivo e judiciário, da defesa do Estado e das instituições democráticas, da tributação e do orçamento, da ordem econômica, financeira e social”¹⁹³. É a primeira constituição brasileira a apresentar artigos sobre a educação diferenciada para as populações indígenas, sendo que os próprios interessados tiveram participação na elaboração daqueles artigos:

[...] durante todo o ano de 1988, o movimento indígena e o movimento de apoio aos índios se articularam para conduzir as iniciativas referentes aos direitos indígenas na futura Constituição do país. Além de participar das discussões de temas correlatos, assessoraram os parlamentares na elaboração de propostas e emendas constitucionais em favor dos índios. Essa mobilização foi fundamental para garantir a consagração dos direitos indígenas e para barrar as ações de grupos contrários, interessados na exploração dos recursos naturais dos territórios indígenas”¹⁹⁴.

¹⁹² MEC/SEF. **RCNEI**. Op. Cit., p.24.

¹⁹³ GRUPIONI, Luís Donisete Benzi Grupioni. (org). **As leis e a educação escolar indígena**: Programa Parâmetros em Ação de Educação Escolar Indígena. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Fundamental, 2002, p. 13.

¹⁹⁴ Idem.

Esta constituição foi um marco no que concerne aos direitos das populações indígenas, e nela se inscrevem os primeiros passos em direção à construção de uma escola que valorize o conhecimento indígena. No título VIII ‘Da Ordem Social’, capítulo III ‘Da Educação, Da Cultura e do Desporto’, encontram-se os principais artigos que se referem à educação e à cultura indígena, garantindo o uso da língua materna na instituição escolar:

Seção I - Da Educação

Art.210 Serão fixados conteúdos mínimos para o ensino fundamental, de maneira a assegurar formação básica comum e respeito aos valores culturais e artísticos, nacionais e regionais.

§2º O ensino fundamental regular será ministrado em língua portuguesa, assegurada às comunidades indígenas também a utilização de suas línguas maternas e processos próprios de aprendizagem.

Seção II – Da Cultura

Art.215. O Estado garantirá a todos o pleno exercício dos direitos culturais e acesso às fontes da cultura nacional, e apoiará e incentivará a valorização e difusão das manifestações culturais.

§1º O Estado protegerá as manifestações das culturas populares, indígenas e afro-brasileiras, e das de outros grupos participantes do processo civilizatório nacional¹⁹⁵.

Verificamos, então, através desta lei, que a escola ganha um novo sentido para os povos indígenas. A escola que antes proibia o exercício da cultura, agora pode conciliar os saberes universais com os conhecimentos tradicionais de cada povo, pois na constituição :

[...] assegurou-se aos índios no Brasil o direito de permanecerem índios, isto é, de permanecerem eles mesmos, com suas línguas, culturas e tradições. Ao reconhecer que os índios poderiam utilizar suas línguas maternas e seus processos de aprendizagem na educação escolar, instituiu-se a possibilidade de a escola indígena contribuir para o processo de afirmação étnica e cultural desses povos [...]¹⁹⁶.

¹⁹⁵ República Federativa do Brasil. **Constituição de 1988**. Brasília. Senado Federal, 2000, p. 169.

¹⁹⁶ GRUPIONI, L. D. B. (org). **As leis e a educação...** Op. Cit., p. 9.

A atual CF do Brasil abriu as portas para que os povos indígenas pudessem ter direito ao ensino diferenciado e mais autonomia na gestão de suas escolas. A partir desse momento, outras leis dedicaram espaço às questões indígenas.

A presente Constituição do Estado de Santa Catarina foi promulgada em cinco de outubro de 1989, e no que trata sobre a educação indígena¹⁹⁷, reflete e enfatiza os artigos da Constituição Federal. No Capítulo III, ‘da educação, cultura e desporto’, seção I ‘da educação’, diz que:

Art.164 - A lei complementar que organiza o sistema estadual de educação fixará, observada a lei de diretrizes e bases da educação nacional, os conteúdos mínimos para o ensino fundamental e médio, de maneira a assegurar, além da formação básica: [...]

§2º - O ensino fundamental regular será ministrado em língua portuguesa, assegurado as comunidades indígenas também a utilização de sua língua materna e processos próprios de aprendizagem¹⁹⁸.

No capítulo VIII intitulado, ‘dos Índios’:

Art.192 – O Estado respeitará e fará respeitar, em seu território, os direitos, bens materiais, crenças e tradições e todas as garantias conferidas aos índios na Constituição Federal.

Parágrafo único – o Estado assegurará às comunidades indígenas nativas, de seu território, proteção, assistência social, técnica e de saúde, sem interferir em seus hábitos, crenças e costumes¹⁹⁹.

Em 1991, a responsabilidade das ações educacionais passou da FUNAI para o Ministério da Educação e Cultura, em articulação com os estados e municípios. Em 1993, o MEC lançou o documento “Diretrizes para a Política Nacional de Educação Escolar Indígena”, que foi elaborada pelo “Comitê de Educação Escolar Indígena do Ministério da Educação e do Desporto com vistas a assegurar os direitos indígenas garantidos na CF do Brasil, de 1988, para servir de referência básica aos planos operacionais dos Estados e

¹⁹⁷ No Estado de Santa Catarina existem três etnias: Kaingang (oeste de Santa Catarina), Guaraní (litoral) e Xokleng. Este último localiza-se apenas neste estado, na localidade de Ibirama.

¹⁹⁸ Constituição do Estado de Santa Catarina de 1989, p. 86. Disponível em http://www.camara.gov.br/internet/interacao/constituicoes_sc.pdf acesso em 20/12/2006.

¹⁹⁹ Ibidem, p. 96.

Municípios”²⁰⁰, assinada na época pelo então ministro de Estado da Educação e do Desporto, Murílio de Avellar Hingel.

Ficaram estabelecidos através deste documento os princípios de organização da educação escolar indígena, como currículo, uso das línguas maternas, escola diferenciada, material didático, relação educador-educando-comunidade, avaliação, e o ensino de disciplinas como História, Geografia, Ciências, Matemática que devem ser ministradas em paralelo com os conhecimentos da cultura de cada povo. As diretrizes fixam como objetivo da escola indígena:

a conquista da autonomia sócio-econômica-cultural de cada povo, contextualizada na recuperação de sua memória histórica, na reafirmação de sua identidade étnica, no estudo e valorização da própria língua e da própria ciência – sintetizada em seus etno-conhecimentos, bem como no acesso às informações e aos conhecimentos técnicos e científicos da sociedade majoritária e das demais sociedades, indígenas e não-indígenas²⁰¹.

Para que então essa escola possa se concretizar como uma escola diferenciada, atingindo todos os objetivos citados acima, é necessário um currículo que contemple a cultura indígena, que deve ser definido levando-se em conta “as considerações de natureza sócio-culturais, componentes da prática cultural tradicional. Outros componentes como, por exemplo, a existência e uso pela comunidade de aparatos eletrônicos deverão fazer com que conteúdos que vêm compondo os currículos tradicionais sejam repensados”²⁰², além do que cada instituição escolar deve adaptar seu calendário escolar de acordo com a região e cultura. Por isso deve “ser elaborado de tal maneira que permita ao aluno participar das atividades cotidianas da comunidade”²⁰³.

Nos princípios gerais, é dedicado o item 3.4, intitulado ‘Língua materna e Bilinguismo’, para uma discussão acerca da complexidade das línguas indígenas, visto que cada grupo possui situações diferentes em relação à questão linguística: uns já a têm extinta, outros são monolíngues na sua língua materna ou língua portuguesa, bilíngues e até multilíngues. Sendo assim:

²⁰⁰ **Diretrizes para a política Nacional de Educação Escolar**/Elaborado pelo comitê de Educação Escolar Indígena. Brasília; MEC/SEF/DPEF, 1993, p. 8.

²⁰¹ Ibidem, p. 12.

²⁰² Ibidem p. 14.

²⁰³ Ibidem, p. 20.

Essa situação sociolinguística, assim como o momento histórico atual e suas implicações de caráter psicolinguístico, faz com que se assuma a educação escolar indígena como sendo necessariamente bilíngue:

- a) cada povo tem o direito constitucional de utilizar sua língua materna indígena na escola, isto é, no processo educativo oral e escrito, de todos os conteúdos curriculares, assim como no desenvolvimento e reelaboração dinâmica do conhecimento de sua língua;
- b) cada povo tem o direito de aprender na escola o português como segunda língua, em suas modalidades oral e escrita, em seus vários registros – formal, coloquial, etc.
- c) a língua materna de uma comunidade é parte integrante de sua cultura e, simultaneamente, o código com que se organiza e se mantém integrado todo o conhecimento acumulado ao longo das gerações, que assegura a vida de todos os indivíduos na comunidade. Novos conhecimentos são mais natural e efetivamente incorporados através da língua materna, inclusive o conhecimento de outras línguas²⁰⁴.

A lei que trata diretamente da educação escolar no Brasil é a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, de 1996 – LDBEN, também conhecida como LDB ou Lei Darcy Ribeiro, que substituiu a Lei n.º 5.692, de 1971. Esta última, ao que concerne à educação escolar indígena nada proferia.

A LDBEN “foi aprovada pelo Congresso Nacional em dezessete de dezembro de 1996 e promulgada no dia vinte de dezembro daquele ano. Ela estabelece normas para todo o sistema educacional brasileiro, fixando diretrizes e bases da educação nacional desde a educação infantil até a educação superior”²⁰⁵. A LDBEN trata da educação escolar indígena no Título V – ‘Dos níveis e das Modalidades de Educação e Ensino’, Capítulo II – ‘Da Educação Básica’:

Seção I – Disposições Gerais

Artigo 26 – Os currículos do ensino fundamental e médio devem ter uma base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura da economia e da clientela. [...]

§ 4º - o ensino de história do Brasil levará em conta as contribuições das diferentes culturas e etnias para a formação do povo brasileiro, especialmente das matrizes indígenas, africana e européia.

²⁰⁴ Ibidem, p. 11-12.

²⁰⁵ GRUPIONI, L. D. B. G. (org). **As leis e a educação...** Op.Cit., p. 21.

Seção III – Do ensino Fundamental

Artigo 32

§ 3º - O ensino fundamental regular será ministrado em língua portuguesa, assegurada às comunidades indígenas a utilização de suas línguas maternas e processos próprios de aprendizagem.

Titulo VIII – Das Disposições Gerais

Artigo 78 – O sistema de ensino da união, com a colaboração das agências federais de fomento à cultura e de assistência aos índios, desenvolverá programas integrados de ensino e pesquisas, para oferta de educação escolar bilíngue e intercultural aos povos indígenas, com os seguintes objetivos:

I – proporcionar aos índios, suas comunidades e povos, a recuperação de suas memórias históricas; a reafirmação de suas identidades étnicas; a valorização de suas línguas e ciências;

II – garantir aos índios, suas comunidades e povos, o acesso às informações, conhecimentos técnicos e científicos da sociedade nacional e demais sociedades indígenas e não – índias.

Artigo 79 – A união apoiará técnica e financeiramente os sistemas de ensino no provimento da educação intercultural às comunidades indígenas, desenvolvendo programas integrados de ensino e pesquisa.

§ 1º - Os programas serão planejados com audiência das comunidades indígenas.

§ 2º - Os programas a que se refere este artigo, incluídos nos planos nacionais de educação terão os seguintes objetivos:

I - fortalecer as práticas sócio culturais e a língua materna de cada comunidade indígena;

II - manter programas de formação de pessoal especializado, destinado à educação escolar nas comunidades indígenas;

III - desenvolver currículos e programas específicos, neles incluindo os conteúdos culturais correspondentes às respectivas comunidades;

IV - elaborar e publicar sistematicamente material didático específico e diferenciado²⁰⁶.

²⁰⁶ Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/19394.htm, acesso 25 de novembro de 2007.

As diretrizes sobre a educação escolar também foram elaboradas pelo Conselho Nacional de Educação - CNE²⁰⁷, culminando no parecer 14/99 do Conselho Nacional de Educação. As diretrizes curriculares emanadas por este conselho destinam-se às diferentes modalidades de ensino, entre elas a da educação indígena, as quais foram aprovadas em 14 de setembro de 1999. “Constituem o resultado das discussões que ocorreram na Câmara de Educação Básica do CNE, quando esta se lançou na análise de dois documentos encaminhados pelo Ministério da Educação ao CNE, bem como de uma consulta feita pelo Ministério Público Federal do Rio Grande do Sul”²⁰⁸. O parecer teve como relator Pe. Kuno Paulo Rhoden.

Em resumo, o Parecer 14/99 enfatiza os artigos da CF do Brasil de 1988 e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Na sua introdução estabelece a diferença entre os termos educação indígena e educação escolar indígena, sendo que a primeira é o modo de aprendizado dos valores da própria comunidade, introduzidos no seu dia a dia e na vivência do grupo. Já a educação escolar indígena é a instituição que partiu dos não indígenas desde o período da colonização e que “assumiu diferentes facetas ao longo da História num movimento que vai da imposição de modelos educacionais aos povos indígenas, por meio da dominação, da negação de identidade, da integração e da homogeneização cultural, a modelos educacionais reivindicados pelos índios, dentro de paradigmas de pluralismo cultural e de respeito a valorização de identidades étnicas”²⁰⁹.

Na parte que se refere a ‘fundamentação e conceituações’, o parecer enfatiza a prioridade de formação de professores indígenas, pois “é consenso que a clientela educacional indígena é melhor atendida por professores índios, que deverão ter acesso a cursos de formação inicial e continuada, especialmente planejadas para o trato com as pedagogias indígenas”²¹⁰. É neste documento que se define a criação da categoria ‘escola indígena’, que do ponto de vista administrativo identifica-se como: “escola indígena é: o estabelecimento de ensino, localizado no interior das terras indígenas, voltado para o atendimento das necessidades escolares expressas pelas comunidades indígenas”²¹¹. O que parece ambíguo é

²⁰⁷ O CNE foi instalado em 26.02.1996. É composto por duas câmaras: a Câmara de Educação Superior e a Câmara de Educação Básica, cada qual com 12 membros. Entre as competências do CNE está a de emitir pareceres sobre assuntos da área educacional e sobre questões relativas à aplicação da legislação educacional.

²⁰⁸ GRUPIONI, L.D.B. *As leis e a educação...* Op. Cit., p. 37.

²⁰⁹ Ibidem, p. 41.

²¹⁰ Ibidem, p. 50.

²¹¹ Parecer CEB/CNE nº14/99. Brasília. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/indigena/PCB014.pdf>, acesso em 20/10/2006.

que, mesmo sendo garantido desde a CF do Brasil de 1988 o direito a uma escola diferenciada, apenas uma década depois é que se reconhece a categoria ‘escola indígena’.

Na terceira parte do parecer, ‘estrutura e funcionamento da escola indígena’, ressalta-se a responsabilidade do MEC, Estados e Municípios sobre a educação escolar indígena, mostrando as características de uma escola diferenciada, que deve também ser um elo com a comunidade, além de falar da formação e capacitação de professores indígenas.

‘Ações concretas visando à implementação da educação escolar indígena’ é a penúltima parte do documento antes da conclusão. Nesta parte fica distribuída a competência sobre a educação da União e Estados. Por fim, conclui-se o parecer dizendo que “é preciso garantir que as diversas sociedades indígenas tenham autonomia para traçar seus próprios destinos e o poder para defender seus direitos perante a sociedade nacional na condição de cidadãos brasileiros”²¹², e que o CNE espera contribuir para esse propósito.

Em 17 de novembro de 1999, foi publicada a Resolução 3/99 do CNE, que fixa diretrizes nacionais para o funcionamento das escolas indígenas e complementa as questões do Parecer 14/99, mostrando no seu artigo 2º os elementos básicos para a organização, estrutura e o funcionamento da escola indígena.

O Plano Nacional de Educação, instituído em nove de janeiro de 2001 e promulgado por meio da Lei n.º 10.172, apresenta um capítulo sobre educação indígena, dividido em três momentos denominados: Diagnóstico; Diretrizes; Objetivos e Metas.

Na primeira parte, ‘Diagnóstico’, explana sobre a educação para o indígena desde a catequização dos missionários até os dias atuais, mostrando que a escola não tem mais uma visão integracionista, dando um novo significado à escola indígena, além de tratar da responsabilidade do MEC para com a educação indígena.

Em uma segunda parte, ‘Diretrizes’, refere-se à escola indígena diferenciada, à formação de professores e à educação bilíngue, sendo que:

[...] é preciso reconhecer que a formação inicial e continuada dos próprios índios, enquanto professores de suas comunidades, deve ocorrer em serviço e concomitantemente à sua própria escolarização. A formação que se contempla deve capacitar os professores para a elaboração de currículos e programas específicos para as escolas indígenas; o ensino bilíngue, no que se refere à

²¹² GRUPIONI, L. D. B. *As leis e a educação...* Op. Cit., p. 62.

metodologia e ensino de suas línguas e ao estabelecimento e uso de um sistema ortográfico das línguas maternas (...)²¹³.

Na última parte, “objetivos e metas”, são elencados 21 itens referentes à educação escolar indígena, que tratam entre outros assuntos: a responsabilidade pela educação indígena, as ofertas de programas educacionais às comunidades indígenas, ampliação da oferta de ensino, a autonomia das escolas indígenas, programas especiais para a formação de professores, reconhecimento oficial e regularização legal de todos os estabelecimentos de ensino, localizados no interior das terras indígenas e em outras áreas, criação de programas voltados à produção e publicação de materiais didáticos e pedagógicos específicos.

O RCNEI, de 1998, é um documento importantíssimo para o uso de funcionários dos setores da educação que tratam da educação escolar indígena, professores indígenas e não-indígenas, pois, trata do fundamento no esclarecimento da educação escolar indígena e das disciplinas que são ministradas em sala de aula. O RCNEI foi elaborado por uma equipe de educadores vinculados à assessoria de escolas indígenas e à formação de professores indígenas. Também um grupo de professores indígenas enviou suas reflexões, que foram consideradas propostas de algumas Secretarias de Educação e Organizações não governamentais. Em resumo, seus principais objetivos foram subsidiar “a) a elaboração e implementação de programas de educação escolar que melhor atendam aos anseios e interesses das comunidades indígenas, b) a formação de educadores capazes de assumir essas tarefas e de técnicos aptos a apoiá-las e viabilizá-las”²¹⁴.

O RCNEI está dividido em duas partes:

a primeira ‘para começo de conversa’ reúne os fundamentos políticos, históricos, legais e antropológicos de uma proposta de educação escolar indígena entendida como “projeto de futuro e de escola que queremos”, conforme expressam as comunidades indígenas e algumas de suas organizações. Seus destinatários principais são aqueles agentes que atuam nos sistemas de ensino estaduais e municipais e demais órgãos afins e que, só muito recentemente, se viram ligados à execução da política educacional formulada para as escolas indígenas. Segunda parte – ‘ajudando a construir os currículos das escolas indígenas’ - tem a pretensão de fornecer referências para a prática pedagógica dos professores (índios e não-índios) diretamente

²¹³ Ibidem, p. 31.

²¹⁴ MEC/SEF. **RCNEI**. Op. Cit., p. 13.

ligados às ações de implementação e desenvolvimento das escolas indígenas. Essa parte do documento dirige-se, mais diretamente, às salas de aula dos cursos de formação de professores indígenas e às próprias escolas onde esses professores atuam²¹⁵.

Para que atenda aos requisitos de uma escola dessa categoria, segundo o RCNEI esta tem de ser:

- a) Comunitária - onde a comunidade indígena conduz de acordo com os seus projetos, o que se refere ao currículo e ao modo de administrá-la. Inclui liberdade de decisão quanto ao calendário escolar, à pedagogia, aos objetivos, aos conteúdos, aos espaços e momentos utilizados para a educação escolarizada;
- b) Intercultural - porque deve reconhecer e manter a diversidade cultural e linguística; promovendo uma situação de comunicação entre experiências socioculturais, linguísticas e históricas diferentes, não considerando uma cultura superior a outra;
- c) Bilíngue e multilíngue - porque as tradições culturais, os conhecimentos acumulados..., enfim, a reprodução sociocultural das sociedades indígenas são, na maioria dos casos, manifestadas através do uso de mais de uma língua. Mesmo os povos indígenas que são hoje monolíngues em língua portuguesa continuam a usar a língua de seus ancestrais como um símbolo poderoso para onde confluem muitos de seus traços identificatórios, constituindo, assim, um quadro de bilinguismo simbólico importante;
- d) Específica e diferenciada - porque concebida e planejada como reflexo das aspirações particulares de cada povo indígena e com autonomia em relação a determinados aspectos que regem o funcionamento e orientação da escola não-indígena²¹⁶.

Portanto, a escola passa a fazer parte do cotidiano indígena de maneira que, contemplando os aspectos citados acima, ela estará contribuindo para revitalizar e fortalecer a cultura, proporcionando também o acesso ao conhecimento da escola não indígena obtido por disciplinas comuns que fazem parte da grade curricular de uma escola da rede pública de ensino. De acordo com o antropólogo Luís D. B. Grupioni²¹⁷, hoje a escola tem sido vista como instrumento que pode lhes trazer de volta o sentimento de pertencimento étnico, resgatando valores, práticas e histórias esmaecidas pelo tempo e pela imposição de outros padrões socioculturais.

²¹⁵ Ibidem, p. 14.

²¹⁶ Ibidem, 24-25.

²¹⁷ GRUPIONI, L.D.B. **As leis e a educação...** Op. Cit., p. 36.

3.2. Palco de mudanças: a escola sede da Terra Indígena Xapecó

Evidenciamos nesse momento o surgimento e a história da escola da Sede da TI Xapecó, seu currículo diferenciado e a relação com a comunidade Kaingáng. Discorremos sobre a escola da Sede, pois, como já mencionamos anteriormente, nossa pesquisa foi desenvolvida diretamente lá. Nem todas as escolas tratadas aqui, localizavam-se onde hoje se encontra a aldeia Sede, mas sim na área compreendida como TI Xapecó.

Os dados aqui apresentados sobre a escola na comunidade Kaingáng foi um estudo que podemos chamar de investigativo, pois em vários momentos novos elementos surgiam e direcionavam a pesquisa a novos questionamentos. Esse direcionamento foi possível devido à consolidação das fontes orais e escritas. Por meio da pesquisa da etnohistoriadora Ana Lúcia V. Nötzold²¹⁸ e da mestre em História Cultural Ninarosa M. da Silva Manfroi²¹⁹ acessamos alguns fatos sobre a primeira escola para os Kaingáng. Os dados obtidos por ambas foram coletados por meio da Metodologia da História oral e da análise de demais fontes, como atas da escola, jornais. Nossa pesquisa segue essa linha investigativa, tendo os colaboradores como fundamentais para a construção do histórico da escola.

Na TI Xapecó tem-se notícia da fundação de uma primeira escola em 1937 (fig.11), por meio do Jornal “A Voz de Chapecó”²²⁰ e de material fotográfico datados da época. Sabe-se que ali lecionava um professor indígena chamado Felicíssimo Belino, cujo salário era pago pelo juiz Antônio Selistre de Campos, que atuava na região oeste catarinense e foi defensor dos Kaingáng nas questões ligadas à educação, saúde e terra. Segundo o jornal:

A pequena tribu existente de Índios Caingangs, à margem direita do rio Chapecosinho, neste município, no Toldo Jacu, contíguo ao denominado Banhado Grande, com os próprios recursos e trabalhos, construíram uma casa, embora de madeira, para funcionamento de uma escola e residência do professor, este também índio, no ano de 1937. Chama-se o dito professor

²¹⁸ Doutora em História, etno-historiadora, coordenadora do LABHIN e professora do Departamento de História da UFSC. Desenvolve pesquisas em parceria com os Kaingáng da TI Xapecó desde 1999, com livros publicados sobre a temática.

²¹⁹ Mestre em História Cultural pela UFSC. MANFROI, N. M. da S. **A história dos Kaingáng da Terra Indígena Xapecó (SC) nos artigos de Antonio Selistre de Campos**. Op.Cit.

²²⁰ Periódico fundado em três de maio de 1939, que circulava aos domingos atendendo a cidade de Chapecó e região. Ver em: MANFROI, N. M da S. Op. Cit., p. 36.

Felicíssimo Belino e conta hoje mais de 70 anos de idade, tendo, o Governo Catarinense lhe prometido uma pensão de Cr\$ 300,00 mensaes²²¹.

FIGURA 11 – Escola Kaingáng na TI Xapecó, professor Felicíssimo Belino e alunos. Foto datada de 1939²²².



Estima-se, por meio da citação acima retirada do Jornal ‘A Voz de Chapecó’ e datada do ano de 1950, que Felicíssimo Belino, indígena da etnia Kaingáng, começou a lecionar nessa escola já em idade avançada, com cerca de 57 anos. Portanto teria nascido na década de 1880. O senhor João Maria Benedito, conhecido como Major, ao recordar-se desse homem, refere-se a ele com a seguinte expressão: “cabeça branca”. Isso reforça a afirmação acima. Porém, anterior à instalação dessa escola, temos informações de que esse mesmo professor

²²¹ Jornal **A Voz de Chapecó**. Ano VIII, n.º 863, Chapecó Sta Catarina, 7 de maio de 1950. Acervo CEOM. Digitalizadas por Ninarosa M. da Silva Manfro i.

²²² Acervo CEOM. Documento digitalizado por Ninarosa M. da Silva Manfro i.

dava aula nas casas das famílias Kaingáng. O senhor Major nos relatou que não chegou a estudar com ele, porém afirma que Felicíssimo “naquele tempo [...] se andava no mundo, eu era mais pequeno e parava no colo dele. O Felicíssimo dava aula nas casas, ele não dava em aula, dava nas casas, daí depois que veio aquela escola”²²³.

Seu Major (Fig.12) nos diz que tem aproximadamente 105 anos²²⁴ e que estudou com um professor chamado Samuel: “eu estudei só três meses nessa escola, não na dele (do Felicíssimo), na de tal de Samuel, primeiro professor que vimo entrar”.²²⁵ Esse mesmo nome acompanhado do sobrenome Brasil aparece nas entrevistas realizadas com D. Divaldina Luiz Pinheiro (Fig.13), 63 anos, e Avelino Alípio Fongre, (Fig.14) 75 anos, que afirmam ter estudado com este professor. O que persiste como dúvida é a real idade do seu Major²²⁶, pois Samuel Brasil é de 1915, portanto posterior à data de nascimento do Senhor Major, o que não corresponde com a época de escolarização. Sendo Samuel Brasil de 1915, poderia ser sim professor de Dona Divaldina e do senhor Avelino. Porém, aqui se presenciam os mecanismos de memória e aquilo que Thompson expõe sobre os relatos de história oral:

a importância do testemunho oral pode estar, muitas vezes, não em seu apego aos fatos, mas antes em sua divergência com eles, ali onde a imaginação e o simbolismo desejam penetrar. Em suma a história não é apenas sobre eventos, ou estruturas, ou padrões de comportamento, mas também sobre como eles são vivenciados e lembrados na imaginação²²⁷.

Portanto, o lembrar do senhor Major tanto em relação ao senhor Felicíssimo Belino como a Samuel Brasil podem na sua memória não ser localizados em tempos exatos, porém trazem uma história e vivência de momentos que lhe marcaram e que ele lembra ao ser indagado.

²²³ BENEDITO, João Maria. **Entrevista concedida a Talita Daniel Salvaro** em 04 de junho de 2008. Aldeia Paiol de Barro, TI Xapecó/SC.

²²⁴ De acordo com essa informação o Senhor Major teria nascido no ano de 1903.

²²⁵ BENEDITO, J. M. **Entrevista concedida...** Op.Cit.

²²⁶ Não tivemos conhecimento de nenhum documento que tenha referência à data de nascimento do Senhor Major

²²⁷ THOMPSON, P. Op. Cit., p. 184.

FIGURA 12 – João Maria Benedito, conhecido como Seu Major²²⁸.



²²⁸ SALVARO, T. D. **Senhor João Maria Benedito**. Terra Indígena Xapecó, Aldeia Paiol de Barro, 2008. Acervo da autora, 1 fotografia color digital.

FIGURA 13 – Divaldina Luiz Pinheiro (D. Diva)²²⁹.



FIGURA 14 – Senhor Avelino Alípio Fongre²³⁰.



²²⁹ SALVARO, T. D. **Divaldina Luiz Pinheiro**. Terra Indígena Xapecó, Ipuaçu, 2006. Acervo da autora, 1 fotografia color digital

²³⁰ SALVARO, T. D. **Senhor Avelino Alípio Fongre**. Terra Indígena Xapecó, Ipuaçu, 2008. Acervo da autora, 1 fotografia color digital.

Na área da TI Xapecó temos primeiramente a presença de duas escolas, a do Pinhalzinho (tendo como professor Samuel Brasil) e a do Banhado Grande (com o professor Felicíssimo Belino).

O que estabelecemos por meio da pesquisa é que a escola do Banhado Grande foi a primeira na área da TI Xapecó e logo depois a do Pinhalzinho. Estipulamos a data entre 1941 a 1945 como época da criação da escola do Pinhalzinho, pois a mesma seria criada apenas depois da fundação do Posto Indígena que foi em 1941, sendo que a escola do Banhado Grande foi em 1937. Em documento com nome do Senhor Paulino Almeida (chefe do SPI de 1931 a 1950), acompanha o dizer para que Samuel Brasil seja admitido no Toldo Pinhalzinho, este documento está sem data, mas como acompanha o nome Paulino Almeida acredita-se nessa data ou próxima (anexo 4). Samuel Brasil era não-indígena, nascido em 1915, em Santo Ângelo (anexo 5) e foi auxiliar de sertão do SPI, lecionou inicialmente no Pinhalzinho numa escola de madeira construída pelos próprios indígenas. Sobre a escola no Banhado Grande, sabemos que também foi construída por indígenas, e que lá lecionava o Kaingáng Felicíssimo Belino. Nessa última escola, segundo seu Avelino, ensinava-se a língua portuguesa, matemática, “eu aprendi as quatro operações com ele. Tinha só português naquela época”²³¹. Essa escola não fazia parte da administração do SPI, mesmo porque não havia sido instalado o posto na área. Mesmo o professor sendo indígena não se ensinava a língua Kaingáng, porém encontrou-se um manuscrito com 19 páginas onde está um vocabulário de palavras Kaingáng, conjugação de verbos, frases²³² elaboradas por Felicíssimo e datilografadas por Selistre de Campos.

A proposição para o ensino da língua portuguesa, é que como Selistre era getulista, e na época, a política era a de nacionalização, a criação dessa escola pode ter tido como função colaborar na integração das crianças por meio do ensino da língua portuguesa e outras disciplinas do currículo. Ainda sobre o período de realização das aulas, conforme diz seu Avelino, a aula “era de manhã e de tarde. Ele dava aula de manhã para os adiantado e de tarde dava aula para os abcdário”²³³. Seu Avelino nos diz que era utilizado um quadro pelo professor e pelos alunos uma lousa, na qual se escrevia e logo se apagava.

²³¹ ALÍPIO, Avelino. **Entrevista concedida a Talita Daniel Salvaro** em 5 de junho de 2008, Terra Indígena Xapecó/SC.

²³² Vocabulário Caingang, segundo Felicíssimo Belino, original manuscrito por Dr. Antonio Selistre de Campos (década de 1940). Fonte CIMI Chapecó 2006, digitalizada por Ninarosa M. da Silva Manfro i.

²³³ ALÍPIO, A. **Entrevista**. Op. Cit.

O senhor Avelino Alípio foi funcionário do SPI (anexo 6), trabalhou como motorista da saúde, e como auxiliar de ensino durante o período de atuação deste órgão. É perceptível na fala do senhor Avelino alguns aspectos daquela época, principalmente questões ligadas à pátria. No regulamento do SPI fica claro o civismo pela pátria, em que no Art. 19, mostra que uma das funções dos Postos de Assistência, Nacionalização e Educação, caracterizam-se: “f) pelo culto cívico à bandeira e por outras instituições destinadas a incentivar o civismo brasileiro entre os índios, sem distinção de sexo, inclusive o ensinamento da história da pátria, e a explicação das datas nacionais”²³⁴.

Muito da fala de nosso entrevistado contém a palavra civilizado, que era muito utilizada na época. Ele nos fala que, no tempo do SPI, o hino nacional era obrigatório na entrada e na saída das aulas, todos os dias. Sobre isso, o mesmo diz que:

todos os dias obrigatório, porque eu acho lindo o hino nacional, e os meus alunos aquele que tava lá meio brincalhão, ele ficava lá comigo né, ia conversa depois com ele sozinho né, ‘que vê que é hino nacional, todo mundo respeita, nós temos que respeitar também’, então...²³⁵

Em 1960 foi fundada a Escola Estadual São Pedro, que se localizava na aldeia Água Branca. Houve posteriormente uma escola chamada Escola da Sede que se localizava em terreno próximo à escola atual, construída de madeira, onde lecionou uma professora chamada Eva Fortes de Lara (anexo 7), filha de Francisco Siqueira Fortes, segundo encarregado de administrar o PI Chapecó (1942/1948). Segundo seu Avelino Alípio, contemporâneo a esta, “ela dava aula, onde agora foi desmanchada a escola velha, era perto daquela casa branca ali, por ali (terreno próximo a EIEB Cacique Vanhkrê)”²³⁶. Era comum que a esposa ou filha do encarregado do posto lecionasse na escola da área. A esposa de Nereu Costa, encarregado do SPI de 1950 a 1964, a senhora Lourdes M. da Costa, foi auxiliar de ensino na década de 1950 (anexo 8).

Em 1975 temos a criação da Escola Federal Posto Indígena, que em 1984 recebe a denominação de Escola Isolada Federal Vitorino Kondá. Através da Portaria 488/88, de 6/12/88 e parecer n.º 609, a Escola Isolada Federal Vitorino Kondá, foi transformada em

²³⁴ Regulamento do SPI, decreto 736, 6 de abril de 1936. Op.Cit.

²³⁵ ALÍPIO, A. **Entre vista**. Op. Cit.

²³⁶ Idem.

Escola Básica Federal Vitorino Kondá, autorizando o funcionamento de 5ª a 8ª série do ensino de 1º grau. Pela Portaria 221/94, publicada no Diário Oficial de SC, em 06/06/94, foi emitida a Portaria 788/88, na qual a escola passou a chamar-se Escola Básica Vitorino Kondá²³⁷. O termo Federal que acompanhava a nomeação da escola foi motivo para que a comunidade e a escola pedissem a modificação, pois, segundo eles, isso estava dificultando que o Estado de Santa Catarina financiasse seus custos, alegando ser aquela uma escola Federal. Foi, então, encaminhada uma solicitação da retirada da palavra Federal do nome da escola, devido às dificuldades que vinha enfrentando, como nos mostram as atas:

P.I.Xapecó, Ipuacú 14 de outubro de 1993

Ilmo Sr. Sebastião Fernandes (Administrador Regional da FUNAI/Chapecó)
Escola com dificuldades e falta de professores, monitores na língua Kaingáng, merenda escolar, material didático, espaço físico, equipe administrativa etc, pois há dois anos (desde 1989), o Estado deixou de atender, alegando ser uma escola federal.

FUNAI:

Declaração: a FUNAI concorda com a transformação do nome da escola para Escola Básica Vitorino Kondá a ser mantida pelo Sistema Estadual de Educação de Santa Catarina, nos termos do Decreto 26/91.

Nelmo Roque Soler (Chefe de Departamento de Educação).²³⁸

Em um cadastro das escolas indígenas feito pela FUNAI em 1993²³⁹, apontava-se que a escola Vitorino Kondá estaria necessitando de ampliação. Ela era descrita como escola de alvenaria, tipo de construção não tradicional. Necessidade de ampliação: 02 salas, 02 banheiros, 01 cantina, 01 sala para professores.

A escola contava naquele ano com dez professores. Destes, apenas três com formação específica em educação indígena, sendo dois contratados pela FUNAI e dez pelo Estado. Loreni Nokrig Paulo (atua de 1ª a 8ª série e fez curso no CTPCC, os outros dois professores

²³⁷ Sobre as denominações da escola há referências no Histórico Escolar que compõe o Plano Político Pedagógico de 1996 da Escola Básica Vitorino Kondá. Fonte: Atas da EIEB Cacique Vanhkrê/acervo da autora.

²³⁸ Cadastro de escolas indígenas – Escola Básica Federal Vitorino Kondá – Sede 1993. Fonte: Atas da EIEB Cacique Vanhkê/acervo da autora.

²³⁹ Idem.

da FUNAI fizeram cursos de curto prazo), contratado pelo Estado, com tempo de magistério em escola indígena de cinco anos, em escola nacional e tem formação específica em educação indígena.

Na parte que se refere à situação linguística, registra-se que na escola prevalece a língua portuguesa:

modos de comunicação na escola: somente em língua portuguesa: entre professores e alunos na sala de aula e entre professores e alunos fora da sala de aula; entre os alunos.

Bilíngüe incipiente: somente em língua portuguesa: entre professores e alunos na sala de aula e entre professores e alunos fora da sala de aula; entre os alunos.

A língua utilizada na escola como língua primordial de educação é a língua portuguesa e o bilíngüe (Lm e LP) obs: a língua materna está sendo introduzida na escola porque o grupo estava deixando de falar sua própria língua. Pequena carga horária²⁴⁰.

Em 1997, a escola passou a ser Colégio Estadual Vitorino Kondá e foi implantando gradativamente, no ano de 1998, o ensino médio: “no final do ano de 2000, a escola formou a primeira turma de ensino médio em escola localizada em Terra Indígena, sendo pioneira no país”²⁴¹. No Planejamento geral das atividades de 1996, percebe-se que até então a comunidade e a escola não tinham conhecimento do papel que o ‘Cacique Vanhkrê’, nome atual da escola, desempenhou na demarcação da área da TI Xapecó. A escola tinha o nome ‘Vitorino Kondá’ como sendo de um herói no processo histórico da conquista de terras da TI, como aparece no planejamento ao citar que em:

1984 a Escola Federal Posto Indígena Xapecó passou a se chamar Escola Federal Vitorino Kondá: Este nome originou-se por ser o Senhor Vitorino Kondá um cacique guerreiro que lutou em favor dos índios, conseguindo através de lutas a demarcação desta reserva indígena²⁴².

No ano de 2000 o Colégio Estadual Vitorino Kondá passou a se chamar Escola Indígena de Educação Básica Cacique Vanhkrê. Essa mudança se deu devido a uma pesquisa

²⁴⁰ Idem.

²⁴¹ NÖTZOLD, A. L. V. **Nosso Vizinho...** Op. Cit., p. 29

²⁴² Plano Político Pedagógico de 1996 da Escola Básica Vitorino Kondá. Atas da EIEB Cacique Vanhkrê.

realizada na TI Xapecó, em que, onde através da história do seu povo, perceberam que o Cacique Vanhkrê foi um personagem importante na conquista da demarcação da TI, que aconteceu em 1902 através do Decreto n.º 7, fato muito significativo para os Kaingáng. Kondá foi um indígena Kaingáng que, na época, eram chamados de “mansos”, pois colaboravam com os não-indígenas a contactar grupos para os aldeamentos em troca de patentes militares e contribuições a seu grupo, sendo assim, consta em atas:

Através deste solicitamos a alteração do nome do Colégio Estadual Vitorino Kondá para Colégio Indígena Cacique Vanhkrê. Dados biográfico do Cacique Vitorino Kondá – batizado em 1820, morto em 1870, para nós Kaingáng, Kondá foi uma vítima da maldade do homem branco, que usou, explorou e colocou nosso irmão contra seu próprio povo. Vanhkrê era cacique de 200 índios da tribo Coroados no passado. Os índios Coroados se estabeleciam na margem esquerda do rio Chapecó no município de Palmas.²⁴³

Acompanhando nossas fontes, o Planejamento geral das atividades de 1999, traz as discussões em relação à mudança do nome, intitulado ‘Escola em processo de mudança de nome’:

Após a realização da pesquisa biográfica sobre Vitorino Kondá, foi feita a leitura e discussão do assunto em reunião com APP, pais, alunos, lideranças e professores que se pronunciaram a favor da mudança do nome da escola de Colégio Estadual Vitorino Kondá. A comunidade sugeriu alguns nomes, entre eles do Cacique Vanhkrê que foi muito importante na conquista do território que atualmente pertence aos Kaingáng. A escolha será feita em votação com a presença de toda comunidade escolar; pais; professores, alunos e lideranças indígenas²⁴⁴.

A EIEB Cacique Vanhkrê foi inaugurada em 2000, sendo considerada referência na educação escolar indígena, pois além de atender ampla quantidade de alunos, seus professores

²⁴³ Atas da EIEB Cacique Vanhkrê/acervo da autora.

²⁴⁴ Planejamento Geral das atividades de 1990, Colégio Estadual Vitorino Kondá. Atas da EIEB Cacique Vanhkrê.

são quase na totalidade indígenas e seu currículo contempla disciplinas específicas da cultura Kaingáng como a língua materna, memória histórica, cultura Kaingáng.

Sua estrutura foi elaborada segundo a história do seu povo. Conforme um folder sobre educação indígena produzido pela comunidade Kaingáng, com textos do professor de Língua Kaingáng Pedro Kresó, a escola tem o formato circular (Fig.15), de acordo com a realidade histórica da comunidade, sendo a sala da direção localizada no centro como se fosse a casa do cacique e as salas de aula ficam ao seu redor, significando as casas das famílias da comunidade. A escola possui também um ginásio de esportes (Fig.16) construído no formato de um tatu (fênenh). Esse formato foi pensado e discutido com os professores e lideranças indígenas da comunidade. Os grupos que discutiram o projeto chegaram à conclusão de que o tatu, que era uma caça muito importante no passado, está em extinção. Assim, acharam válido construir o ginásio com essa forma para que o animal permanecesse na história e na lembrança do povo dessa comunidade. Como a tartaruga (peni) também está em extinção, a comunidade decidiu construir um centro cultural (Fig.17) com arquitetura que remete à forma de uma tartaruga.

FIGURA 15 - EIEB Cacique Vanhkrê – TI Xapexó.



FIGURA 16 - Ginásio de Esportes da EIEB Cacique Vanhkrê.



FIGURA 17 - Centro Cultural da EIEB Cacique Vanhkrê²⁴⁵.



²⁴⁵ PERES, J. A; SALVARO, T. D. **Escola, Ginásio e centro cultural da EIEB Cacique Vanhkrê.** Terra Indígena Xapecó, Ipuacu, 2008. Acervo da autora, 3 fotografias color digitais.

Quando da implantação de escolas pelo SPI, os professores eram na maioria não indígenas e oriundos de órgãos estaduais. Havia também as esposas de Encarregados do Posto Indígena. Isso se estendeu além da década de 1970, pois segundo D'Angelis²⁴⁶, até os anos 1970 podia se falar de casos muito esporádicos de índios que, sendo alfabetizados, atuaram como professores em suas comunidades. No geral, os professores eram brancos, funcionários do SPI. Aos poucos, os Kaingáng foram se inserindo no campo educacional por meio dos cursos de Magistério Bilíngue, como o que aconteceu em São José do Cerrito, em 1999; cursos de formação organizados pela Secretaria de Educação do Estado de Santa Catarina, e alguns começaram inclusive a frequentar a universidade. Hoje, quase todos os professores que lecionam na Cacique Vanhkrê possuem terceiro grau completo.

No que concerne à educação, as crianças e adolescentes em idade escolar, além dos adultos que não tiveram acesso à educação formal na idade regular por diferentes motivos, são atendidos atualmente por três escolas maiores. A EIEB Cacique Vanhkrê, situada na aldeia Jacu, Sede do Posto Xapecó, é a maior escola da área e também a maior escola Kaingáng do Estado de Santa Catarina. Atende 808 alunos em todos os níveis de educação básica, inclusive com um Centro de Educação de Jovens e Adultos - CEJA, e uma turma de língua brasileira de sinais – LIBRAS. Estão matriculados 319 alunos no ensino fundamental de 1^a a 4^a série; as aulas da 1^a e 2^a séries são no período vespertino, e 3^a e 4^a, no matutino; 396 de 5^a a 8^a série, sendo 5^a e 7^a no período da tarde e 6^a e 8^a no período da manhã; e 90 alunos no ensino médio no período da noite²⁴⁷.

De acordo com Getúlio Narsizo²⁴⁸, são 46 funcionários na escola, sendo que cinco são efetivos e apenas quatro são não indígenas. A escola conta ainda com quatro merendeiras e um vigia.

A Escola Indígena de Ensino Fundamental Paiol de Barro, na aldeia Paiol de Barro, teve no ano de 2007 o ensino implantado até a 7^a série do ensino fundamental, possuindo também o EJA. A Escola Indígena de Ensino Fundamental Pinhalzinho, localizada na aldeia Pinhalzinho, atende alunos de 1^a a 4^a série do Ensino Fundamental. Em outras aldeias da área,

²⁴⁶ D'ANGELIS, Wilmar da Rocha. **A língua Kaingáng, a formação de professores e o ensino escolar**. Texto apresentado e distribuído no I Seminário de Educação Escolar Indígena da Região Sul, promovido pela Coordenação Geral de Apoio às Escolas Indígenas/MEC. Balneário Camboriú 23-24 de nov. de 1999, p. 4.

²⁴⁷ Situação da Unidade Escolar em junho de 2008.

²⁴⁸ NARSIZO, G. **Entrevista**. Op. Cit.

as escolas são multiseriadas, contemplando o ensino de 1^a a 4^a série de acordo com a demanda.

A EIEB Cacique Vanhkrê faz parte da história do povo Kaingáng e é hoje um meio para que seja garantido a seus alunos o direito ao estudo que não mais negue sua cultura, mas sim que a valorize e seja motivo de auto estima. A identidade é algo construído pelo indivíduo que possui em si o sentimento de pertença étnica. Percebemos durante a pesquisa de campo que a escola se faz um espaço em que essa identidade pode ser fortalecida por meio do ensino da língua Kaingáng, conhecimento da história dos povos indígenas e Kaingáng.

3.3 – Alfabetização escolar: A oralidade e a escrita

Atualmente, percebe-se a preocupação dos Kaingáng da TI Xapecó em registrar através da escrita a sua memória, haja vista que os mais velhos estão morrendo e, segundo eles, estão perdendo a sua história. Devido ao contato com o não-indígena e à inserção da escrita na comunidade, muito da cultura do povo está sendo reelaborada e adaptada.

Nas populações indígenas, a comunicação era centrada na tradição oral, que segundo Henri Moniot “é tudo aquilo que é transmitido pela boca e pela memória. Esse pode ser um saber difuso em cada sociedade, transmitido mais ou menos amplamente pela educação e em favor das circunstâncias práticas da vida”²⁴⁹. Pela boca, pois é um mecanismo pelo qual a oralidade se faz viável e por meio da memória, pois ela é quem seleciona e guarda aquilo que deve ser repassado. A oralidade se dava na língua materna da comunidade e sustentava todos os aspectos culturais, representando um forte fator de identidade étnica: “a língua materna de uma comunidade é um dos componentes mais importantes de sua cultura, constituindo o código com que se organiza e mantém integrado todo o conhecimento acumulado ao longo das gerações”²⁵⁰.

Anterior à instalação das escolas nas áreas indígenas, portanto, o ensinamento da tradição Kaingáng baseava-se na oralidade, que passava de geração para geração a cultura e a tradição do povo, como a língua materna, o artesanato, os mitos e lendas, o aprendizado sobre

²⁴⁹ MONIOT, Henri. A história dos povos sem história. In: LE GOFF, J. & NORA, P. **História: Novos Problemas**. Rio de Janeiro: Livraria Francisco Alves, 1979, p. 102.

²⁵⁰ Educação Indígena – **I Reunião do Consed**. Op. Cit., p. 6.

as ervas medicinais dentre outros, que eram aprendidos na prática através da observação e da comunicação oral. Hoje, essa oralidade continua acontecendo, porém com uma interferência na sua continuidade, quando da introdução da escrita no cotidiano desse povo. Segundo o linguista Wilmar D'Angelis²⁵¹, a introdução de escolas começou a generalizar-se após a instalação do SPI, mas ainda assim, bastante lentamente. Muitas comunidades Kaingáng só vieram a conhecer as primeiras escolas na década de 1940 ou 1950, e alguns depois disso. Essas escolas ficavam sob a responsabilidade dos postos indígenas, que eram administrados por funcionários do SPI, e o ensino era o mesmo das escolas rurais brasileiras.

Foi com a inserção da instituição escolar²⁵² que o ensinamento da tradição através da oralidade dividiu espaço com o aprendizado que se tinha na escola, e foi através dessa instituição que a escrita começou de forma lenta a fazer parte do cotidiano indígena. É importante frisar que junto com as escolas também veio o ensino da língua portuguesa e a obrigatoriedade de a mesma ser falada pelos indígenas, fator que contribuiu para o decréscimo de falantes e da oralidade que se dava na língua materna. De acordo com D'Angelis²⁵³, as pressões sobre a sociedade Kaingáng também configuraram-se em políticas sistemáticas para que os indígenas deixassem de falar a língua materna. Ressalvamos que os Kaingáng já conheciam a língua portuguesa, mas que seu ensino escolar vai se dar com a instalação das escolas na TI. Porém a dificuldade maior que se percebeu efetiva com a inserção da língua portuguesa foi a aprendizagem da escrita, pois o contexto da língua naquele momento era que a língua Kaingáng mantinha-se pela oralidade. Tanto a escrita dessa língua como principalmente a da língua portuguesa, que era estranha ao meio, foram obstáculo para uma comunidade que se mantém pela tradição oral.

Portanto, o contato com a sociedade não indígena, a presença da língua portuguesa no cotidiano, além da proximidade com os centros urbanos, trouxeram mudanças culturais na tradição indígena. Essas modificações, aliadas à preocupação com os mais jovens em relação à valorização de sua cultura fez com que os indígenas se mobilizassem para revitalizar sua história e fortalecer sua tradição através do conhecimento dos mais velhos. A escrita agora é utilizada para que a oralidade seja registrada, sendo assim, através de material didático pode-se repassar para as gerações futuras aquilo com que elas não conviveram. Percebemos que tanto na escola como no dia a dia que a oralidade ainda está presente, pois a cultura, mesmo

²⁵¹ D'ANGELIS, W. da R. **A língua Kaingáng, a formação de professores...** Op.Cit., p.3.

²⁵² Nesse momento era uma educação vinda de fora, a partir da Constituição Federal do Brasil de 1988 é que se dá início uma educação escolar indígena que privilegia um ensino diferenciado.

²⁵³ D' ANGELIS, W. da R. **Kaingáng: questões de língua ...** Op.Cit., p. 109.

que registrada, passa pela oralidade. Essa oralidade é aquela marcada pela tradição e não aquela utilizada no dia a dia para comunicação. A oralidade tem sua função social, pois, segundo Thompson, “toda história depende, basicamente, de sua finalidade social. Por isso é que, no passado, ela se transmitia de uma geração a outra pela tradição oral e pela crônica escrita”²⁵⁴.

Nas sociedades de tradição oral, a memória é o mecanismo que possibilita repassar o conhecimento. Pode-se dizer que a memória está ainda mais presente nestas sociedades, nas quais exerce grande funcionalidade, pois toda a história do povo é permeada pela memória, sendo reelaborada, mas sem que perca o sentido. Apenas é contada de uma forma diferente pelos seus membros (homens memória). Le Goff ²⁵⁵ ressaltava que a memória coletiva se aplica de forma funcional nas sociedades sem escrita, pois um dos seus interesses através dessa memória é a identidade coletiva do grupo. A memória e a identidade têm grande ligação, sendo a primeira elemento constituinte do sentimento de identidade. Félix nos coloca que “a identidade é um elo com a história passada e com a memória do grupo”²⁵⁶, quando a identidade é fortalecida através da memória, que, por sua vez, mantém a coesão do grupo.

Hoje a escrita do Kaingáng tem como principal papel transmitir os conteúdos das disciplinas, bem como para lecionar todas as outras, pois é preciso que o aluno possa acompanhar as atividades e fazer avaliação. Tudo isso acontece por meio da escrita, porém a oralidade é mantida e tem como principal função conservar a cultura Kaingáng. A escrita é utilizada como uma forma de registro da tradição do povo Kaingáng, pois é perceptível nas oficinas²⁵⁷ a presença dos mais velhos que relatam por meio oral sobre a tradição, contando como era a vida antigamente. E os mais novos fazem o registro por meio da escrita. Geralmente o material é bilíngue, pois muitas crianças não têm domínio da língua Kaingáng e sentem dificuldades na aprendizagem. A escrita é percebida como um espaço realmente de registro para as próximas gerações, visto que a eles foi imposta a escrita da língua portuguesa, então, como para resgatar a igualdade, é preciso ter a língua que identifica o povo tanto na oralidade como na escrita.

²⁵⁴ THOMPSON, P. Op. Cit., p. 20.

²⁵⁵ LE GOFF, J. Op. Cit., p. 16.

²⁵⁶ FÉLIX, Loiva O. **História e memória**: a problemática da pesquisa. Passo Fundo/ RS: EDIUPF, 1998, p. 42.

²⁵⁷ Acompanhamento nas oficinas realizadas pelo LABHIN junto aos Kaingáng, por ocasião de projetos de extensão e MEC/SESu/Depem.

3.4 - O ensino-aprendizagem da língua materna como fator de identidade

Nesse momento da dissertação, buscamos mostrar o que presenciamos em algumas aulas de língua Kaingáng na EIEB Cacique Vanhkrê e também o que se percebeu nas atas e entrevistas realizadas com alguns professores da escola sobre os desafios encontrados no ensino e na aprendizagem da língua materna. Tendo em vista que o principal fator que desencadeou o processo de diminuição de falantes da língua materna foi a inserção da língua portuguesa na educação escolar e com ela a introdução da escrita de uma língua diferente, verificamos então alguns apontamentos pós CF de 1988, percebendo as dificuldades da escola e do ensino da língua Kaingáng na EIEB Cacique Vanhkrê.

Atualmente a escola conta com 46 funcionários, que são na sua maioria indígenas. Os professores de língua Kaingáng no ensino fundamental de 1^a a 4^a série são: Dalgir Pacífico, Loreni Nokrig Paulo, Sirlei Alves de Assis e Arnaldo Alves de Assis; de 5^a a 8^a série: Dalgir Pacífico e Luciano Fernandes; ensino médio: Ezoneide Alípio e Luciano Fernandes.

A alfabetização das crianças na EIEB Cacique Vanhkrê se dá na língua portuguesa e o primeiro contato com a escrita se dá nessa língua, pois as crianças chegam à escola falando o português. O professor Pedro Kresó, diz que,

a alfabetização é em português, porque você não pode alfabetizar em Kaingáng, que é uma língua que as crianças não vêm falando de casa, os pais não falantes, daí as crianças também passam por essa dificuldade, então nós temos a língua Kaingáng hoje como uma segunda língua no caso, e a portuguesa seria a primeira língua do povo hoje²⁵⁸.

Podemos compreender a língua Kaingáng, como diz o professor Pedro Kresó, como “segunda língua” no ambiente escolar. Entretanto esse fato não se refere à questão de maior ou menor importância entre essas duas línguas, mas sim se faz presente devido ao contexto em que os Kaingáng estão inseridos. O processo histórico pelo qual passaram fez com que a língua portuguesa viesse a prevalecer no dia a dia, sendo que o espaço de negociação é mantido na língua portuguesa. Isso se deu por obra de muitos fatores apontados anteriormente

²⁵⁸ KRESÓ, P. **Entrevista**. Op. Cit.

neste estudo e que, resumidamente, foram: i) o contato intenso com os não-indígenas e as necessidades formadas pós-contato; ii) a língua proibida devido aos processos de nacionalização e integração à sociedade nacional; iii) localização da Terra Indígena próxima a cidade; iv) casamentos mistos. Segundo o RCNEI:

o problema é que devido à pressão social contra o uso das línguas indígenas, seus falantes passam a usar a língua portuguesa em ambientes que tradicionalmente não lhe pertencem. Quando isto acontece, por exemplo, no interior do ambiente familiar, a língua indígena enfraquece, porque perde forças e falantes: as crianças vão crescer falando o português ²⁵⁹.

Por isso ao chegarem à escola conhecendo apenas a oralidade da língua portuguesa devem ser alfabetizados primeiramente nesta língua, pois é preciso que a aprendizagem primária da escrita se dê na língua oral que a criança aprendeu e com a qual convive, ou seja, na língua que ela fala, ao contrário terá muitas dificuldades em aprender, como mostra a linguista Ruth Monserrat:

a alfabetização é um processo de descoberta, em que a pessoa percebe de repente a relação entre a fala e a escrita, ela percebe a escrita como uma representação da fala parcial, daí ela percebe que tudo o que ela fala, ela pode representar de uma outra forma através do dedo, do lápis, ou coisa e tal, essa coisa só é rica, só é preciosa quando é realmente na língua que a criança ou o adulto fala, a língua dele ²⁶⁰.

O professor da EIEF Paiol de Barro ²⁶¹, Valdecir de Paula, explica um pouco sua experiência sobre a alfabetização, mostrando realmente o que a linguista Ruth Monserrat comentou anteriormente:

a aula de Kaingáng na verdade pra quem fala Kaingáng, quer dizer, a alfabetização acontece em torno já vem trazendo de casa a fala dele, seria hoje na nossa comunidade a questão da língua portuguesa, então se alfabetiza ele

²⁵⁹ MEC/SEF. **RCNEI**, p. 118.

²⁶⁰ MONSERRAT, Ruth Maria Fonini. **Entrevista concedida à Helena Alpini Rosa e Talita Daniel Salvaro**, em junho de 2007, Faxinal do Céu – Paraná.

²⁶¹ Paiol de Barro localiza-se no município de Entre Rios, sendo uma das 16 aldeias da TIX.

na língua que ele fala e aí sim depois parti pra uma outra segunda língua que seria, se fosse falante seria o português né, mas como aqui a gente na língua fala português então a gente entraria com a segunda língua que seria o Kaingáng, porque a gente aprendeu isso há pouco tempo, tanto é que a gente vinha fazendo um trabalho assim meio que ao contrário, entrava com o Kaingáng a escrita e além disso a língua portuguesa, então confundia muito o aluno, aí ele não aprendia nem uma nem outra, então primeiro se alfabetiza na língua que ele fala e aí sim depois entra com a outra língua, que seria no nosso caso o Kaingáng²⁶².

A Língua Kaingáng é trabalhada principalmente na sua forma oral com desenhos, cânticos e pequenos textos traduzidos pelos professores. São introduzidas frases em Kaingáng que são utilizadas no dia a dia para que a criança vá se familiarizando com as palavras na língua materna, como “licença para ir ao banheiro”, “fiquem em silêncio”. A iniciação das crianças na escola, ou seja, o pré escolar acontece na antiga escola ‘Vitorino Konda’, devido ao aumento no número de alunos da escola e à falta de salas de aulas. O professor de pré-escola trabalha o ensino da língua Kaingáng com desenhos, colagem, palavras que remetem ao corpo humano, como se vê na fotografia abaixo, no quadro de giz, onde ele escreve e desenha as partes do rosto.

FIGURA 18 - Professor de pré-escola realizando atividades com seus alunos²⁶³.



²⁶² PAULA, Valdecir de. **Entrevista concedida à Talita Daniel Salvaro** em 20 de setembro de 2007, Aldeia Paiol de Barro, Terra Indígena Xapecó/SC.

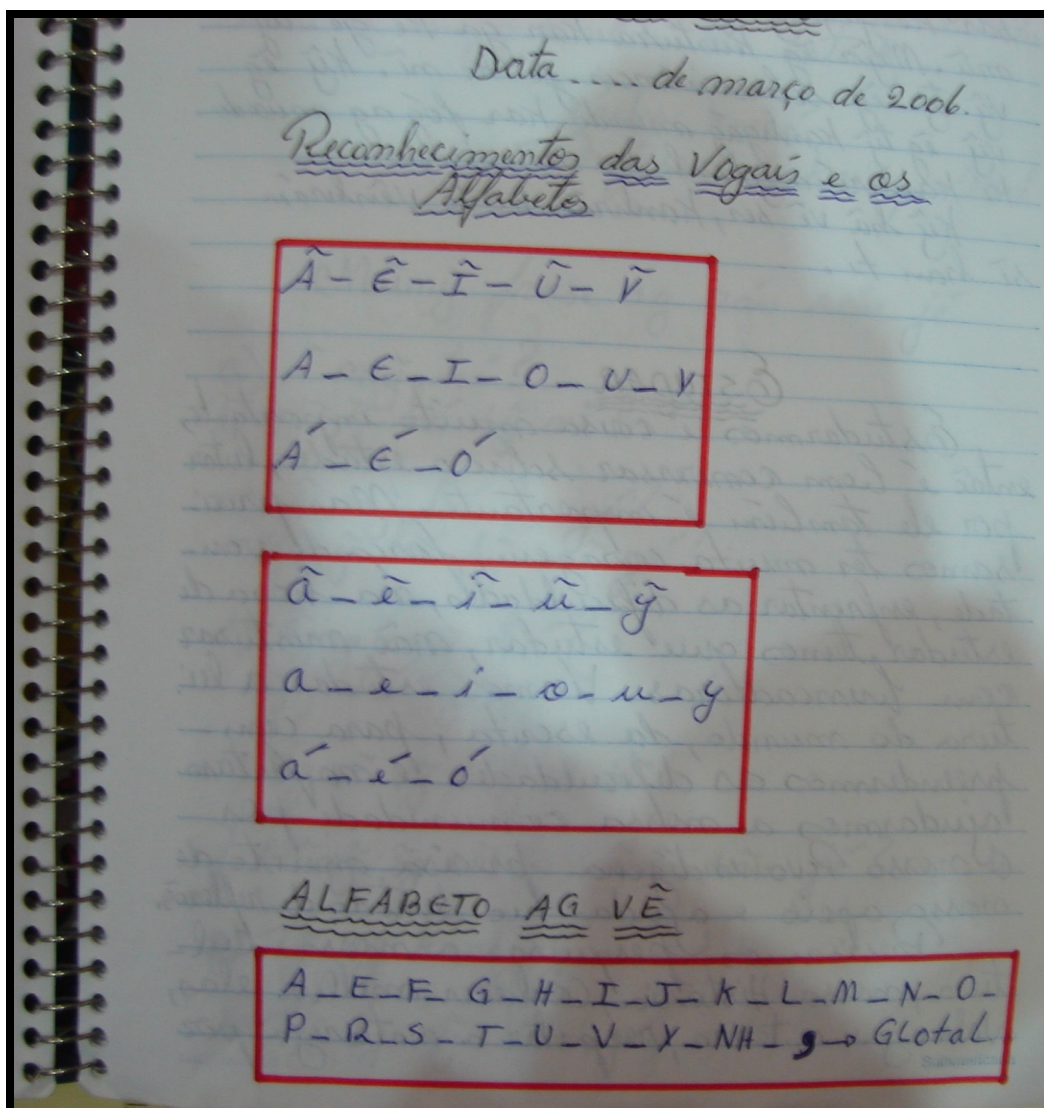
²⁶³ SALVARO, T. D. **Professor do pré escolar e alunos**. Terra Indígena Xapecó, Ipuaçu, 2008. Acervo da autora, duas fotografias color digitais.



De 1^a a 3^a série é trabalhada mais a oralidade para que as crianças possam se identificar com a língua. Segundo o professor Valdecir²⁶⁴, é a partir da 3^a série que eles começam a utilizar a escrita porque eles ficam grande tempo com o alfabeto já trabalhando algumas coisas que já sabem falar no dia a dia.

²⁶⁴ PAULA, V. Entrevista. Op. Cit.

FIGURA 19 – Atividades do Plano de Aula do professor Pedro Kresó. Vogais e alfabeto.



A professora Sirlei Alves de Assis, falante da língua Kaingáng, leciona para as séries iniciais. Ela aprendeu a falar Kaingáng na escola, pois seus pais não a ensinaram. Seu professor foi Loreni Nokrig Paulo, que leciona na Cacique Vanhkrê. Sirlei é um diferencial na escola nas séries iniciais, pois consegue lecionar todas as disciplinas (exceto Educação Física) sem precisar que outro professor a auxilie. Já no caso de outros professores, é necessário que um professor faça rodízios no ensino da língua Kaingáng, pois alguns não a dominam fluentemente. O rodízio é uma forma de ensino. Sirlei²⁶⁵ fala que depois que virou uma disciplina, “a gente tem um professor que atua, mas aqui a gente tem também um professor

²⁶⁵ ASSIS, Sirlei Alves de. **Entrevista concedida a Talita Daniel Salvaro** em 20 de junho de 2006, TI Xapecó/SC.

que faz rodízio, mas eu que falo o Kaingáng, daí eu trabalho sozinha, atuo em todas as disciplinas...” No ensino fundamental de 5^a a 8^a e no ensino médio a língua Kaingáng é uma disciplina como as outras. Sirlei remete a ‘mudança’ ao período em que se trabalhava dois professores em sala de aula. Essa mudança se deu em 2002-2003, segundo Jane Motta a “mudança começa quando há o primeiro concurso que efetiva professores, quando se conclui a primeira turma de formação Xokleng/Kaingáng é ali que dá a grande ruptura, foi muito difícil e ta sendo difícil até hoje”²⁶⁶. Ela estabelece como principal dificuldade o entendimento de um professor bilíngue, que segundo a mesma seria aquele que lecionasse todas as disciplinas na língua materna e na língua portuguesa.

O professor Dalgir Pacífico leciona para o ensino fundamental de 5^a a 8^a série, e pede que nas suas aulas os alunos falem apenas em Kaingáng. Segundo Dalgir Pacífico²⁶⁷, a oralidade é o primeiro passo no ensino da língua Kaingáng, sendo a escrita inserida de forma mais ampla na 4^a série, pois precisam aprender bem a fonética da língua. Ainda segundo ele, com os grandes de 6^a a 8^a série ele trabalha mais formação de frases, textos, palavras, e elaboração de algum texto como, por exemplo, 10 linhas, mas com ajuda.

Algumas das principais dificuldades que os professores encontram no ensino da língua se concentram principalmente na falta de material didático pedagógico na língua materna, aliada ao fato de as crianças virem falando de casa a língua portuguesa, além da utilização da língua ser realizada apenas na escola. Os materiais são na sua maioria produzidos pelos próprios professores. Às vezes conseguem materiais produzidos por outras instituições como o LABHIN em parceria com os Kaingáng²⁶⁸ e a Secretaria do Estado de Educação por meio de cursos de formação.

O que podemos perceber nessa produção própria de material na língua Kaingáng é que os professores estão expressando aquilo que sabem, que pesquisam, que aprendem na faculdade, nos cursos de formação, nas oficinas e que, em conjunto com os outros professores, acham pertinente. Os conteúdos e atividades são produzidos em um caderno que serve como livro didático, sendo que muitos conteúdos são repassados no quadro de giz e as atividades para os alunos são rodadas no mimeógrafo. Os conteúdos de língua Kaingáng são

²⁶⁶ MOTTA, J. *Entrevista*. Op. Cit.

²⁶⁷ PACÍFICO, Dalgir. *Entrevista concedida a Talita Daniel Salvaro* em 05 de junho de 2008, TI Xapecó.

²⁶⁸ Materiais produzidos por meio de projetos de extensão UFSC e MEC/SESu/DEPEM.

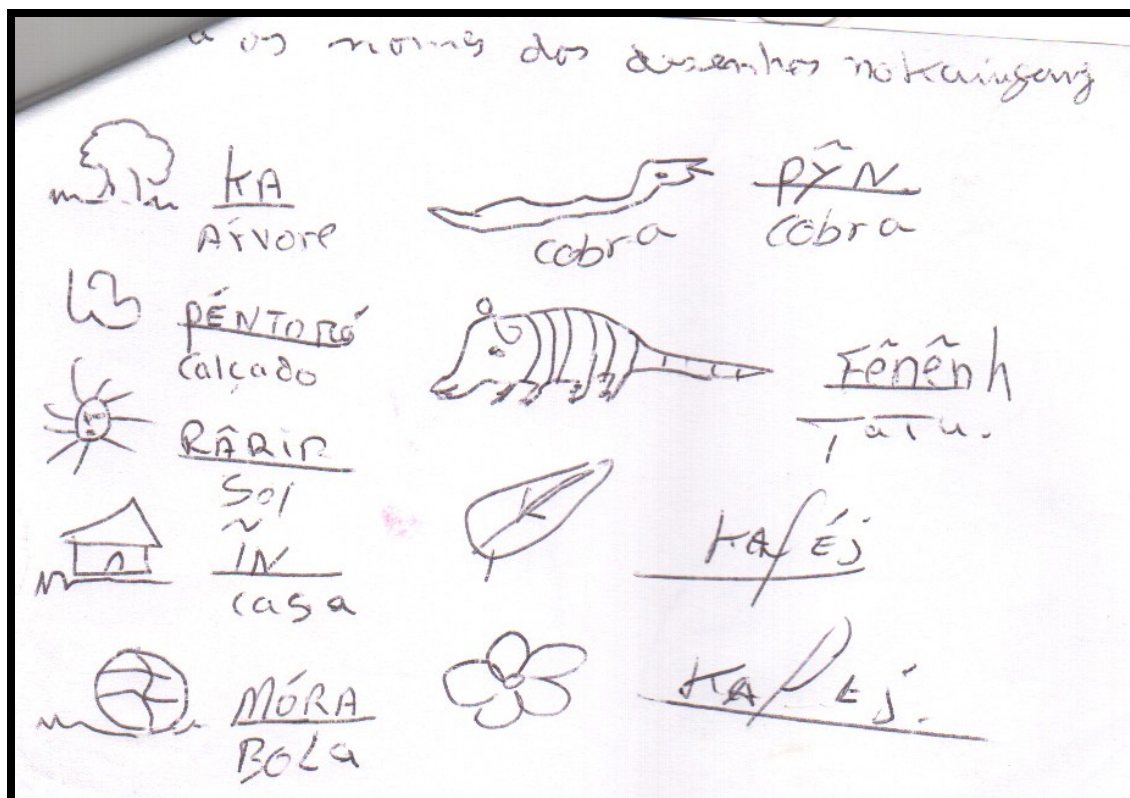
voltados para a história e aspectos da cultura do povo. Na parte de conteúdos e atividades para a 7ª série vespertina o professor Pedro trabalhou:

Tradição Kaingáng;
 Palavras e frases referente a conteúdo;
 O reestudo dos acentos agudo e til;
 Agudo – Ti gri jê
 Til – tri gri nỹ
 Discussão sobre valores culturais indígenas;
 A importância da língua Kaingáng;
 Objetivos da língua Kaingáng;
 Interpretação de textos com ajuda do professor;
 Sempre fizemos leituras coletivas e individuais;
 Trabalhamos com ditados de palavras e frases;
 Reestudamos as vogais e consoantes;
 Sempre ensaiamos alguns cânticos;
 Trabalhamos cultura indígena devido a semana do índio e dia do índio;
 Utilizamos material da natureza como: taquaras, varas, cipós, tintas extraídas da mata²⁶⁹.

Nesse intuito a atividade abaixo, elaborada pelo professor Luciano Fernandes, pede no enunciado que os alunos escrevam os nomes dos desenhos na língua Kaingáng. O trabalho com o desenho auxilia as crianças a memorizar os nomes e lembrar com mais facilidade. Eles representam elementos do cotidiano indígena.

²⁶⁹ Diário de classe do Professor Pedro Kresó, conteúdo de atividade de 10/02 a 30/04. Disciplina Língua Kaingáng, 7ª série vespertina. Colégio Estadual Vitorino Kondá. 30/04/1998. Atas da EIEB Cacique Vanhkrê.

FIGURA 20 - Atividades produzidas pelo professor Luciano Fernandes.



O material a seguir, elaborado pelo professor Pedro Kresó, traz um pouco da história indígena com o ouriço. Por meio dessa história, ele explora as sílabas “fa, fe, fi, fô, fu, fy...” e forma pequenas frases que contêm essas sílabas.

FIGURA 21 - Atividade produzida pelo professor Pedro Kresó.



Questionamos a respeito da evasão escolar na escola, e o professor Getúlio Narsizo nos explicou que a diminuição de alunos se dá em alguns períodos referentes ao plantio, colheita e épocas de muito frio:

não dá pra você dizer assim houve evasão, porque assim, tem, no começo do ano em janeiro, como é verão, nós temos um número grande de alunos, assim até impressionante de alunos, mas nesse período de maio até passar julho, nós temos um certo, uma certa diminuição de alunos, mais isso eu não posso dizer pra você que pode ser caracterizado como evasão, até porque os Kaingáng,

eles... eles não são de fica só no mesmo lugar né, então eles vão de um lado pro outro e principalmente nesse período, ele é o período tanto de inverno né, e é o período que acabou já as colheita né, entendeu, por exemplo, o milho já não tem mais pra colher, feijão já tá, nesse período aqui já, é os últimos que já tá sendo colhido, e é um período de inverno né, então a maioria dos pais, eles procuram serviço fora da aldeia, e o frio também atrapalha, mas partindo de julho, depois do recesso escolar, a tendência sempre é normalizar né, que não volta pra nossa escola, ele tá em outra escola né²⁷⁰.

Por meio do relato acima, podemos perceber que, mesmo com toda uma legislação que preze por uma escola diferenciada, há momentos em que é perceptível que isso não se aplica, pois a realidade de uma escola indígena e do seu cotidiano são diferentes dos não indígenas. Como fala Getúlio, as aulas deveriam ter para eles um outro calendário de datas:

começar as aulas antes, começa tipo ali pro 10 de janeiro que nós não vamos na praia, porque janeiro é para quem vai na praia, é verão, nós podia tá começando tipo 10 de janeiro e parar um pouco em julho no inverno e agora em abril da uma paradinha por causa da colheita porque a grande maioria precisa colher, seria a nossa divisória, mais como nós somos preso ao sistema também, não pudemo tá saindo tanto fora²⁷¹.

Com a retomada da língua Kaingáng, ela passa a ter um sentido de grupo, de um povo que tem uma língua própria, que tem uma cultura. Esse sentimento é ainda maior, pois ela foi uma identidade negada no período do SPI e pôde ser revitalizada por meio dos direitos garantidos pela CF do Brasil, de 1988. O professor Valdecir²⁷² diz que a permanência e a vivência de um povo é a questão da língua, e que para existir é preciso ter uma cultura, “então a gente trabalha muito isso porque senão, se acabar a cultura de um povo, aííí, daqui a pouco a gente vai tá sendo tratado meio que de igual pra igual”.

A função social da língua no cotidiano ainda continua sendo a grande chave na retomada das línguas indígenas, e a escola está contribuindo para uma revitalização, porém por meio da escola, percebe-se essa retomada com uma função educativa e de aprendizagem pelas crianças, como forma de perpetuar a língua através de uma nova geração. Mas a escola por si só não dá conta, pois a comunidade usa no seu dia a dia a língua portuguesa: assistem televisão, escutam rádio, vão ao mercado, negociam, trabalham fora da aldeia falando na

²⁷⁰ NARSIZO, Getúlio. **Entrevista concedida a Talita Daniel Salvaro** em 06 de junho de 2008, TI Xapecó.

²⁷¹ NARSIZO, G. Entrevista concedida a N. M. da S; T. D. S. Op. Cit.

²⁷² PAULA, V. **Entrevista**. Op. Cit.

língua portuguesa. Portanto, parafraseando a linguista Ruth Monserrat²⁷³ em entrevista, é o “Davi contra o Golias”, é uma luta constante na aprendizagem da língua para que ela seja retomada.

Faz quase dois anos que foi criada a rádio comunitária Kairu 104.9 Fm, que funciona na Terra Indígena Xapecó. A rádio, além de servir como um meio de comunicação que interliga a comunidade, também é um meio de fortalecimento da sua cultura, pois alguns programas são realizados na língua Kaingáng e cantos também são executados.

FIGURA 22 – Professor Loreni, Leacy, Dalgir e Jonatas, leitores e cantores na língua Kaingáng para a rádio Kairu²⁷⁴.



²⁷³ MONSERRAT, R. M. F. *Entrevista*. Op. Cit.

²⁷⁴ SALVARO, T. D. **Professor, Leacy, Dalgir e Jonatas, leitores e cantores na língua Kaingáng para a rádio Kairu**. Terra Indígena Xapecó, Ipuaçu, 2008. Acervo da autora, 1 fotografia color digital.

A escola tem como papel desenvolver nas crianças a valorização de sua cultura e o fortalecimento da língua. O professor de língua Kaingáng da EIEB Cacique Vanhkrê, Dalgir Pacífico, diz que é nas crianças que está a esperança de continuar a tradição, pois:

os velhos estão morrendo e nós estamos incentivando agora as crianças a valorizar os mais velhos, agora nós tamo trabalhando assim tipo nesse semestre que passou a gente trabalho bastante com a oralidade com as crianças pequenas, teve o seu Kresó, com as crianças ali, que nós trabalhamos tudo sobre os kofa ali falamos só na língua né ensinando eles assim só na oralidade por exemplo (palavras em Kaingáng citadas pelo professor) nós falemos só pra eles gravarem na memória²⁷⁵.

Hoje a escola e a educação escolar são reivindicações da grande maioria das comunidades indígenas no Brasil, pois através do conhecimento do outro²⁷⁶ podem ter ‘armas’ para lutar em busca de seus direitos. O professor Mutuá Mehináku diz que:

é preciso usar a educação indígena para ensinar e estimular os jovens a participarem mais da preservação da cultura. A escola indígena tem como papel fundamental manter viva nossa identidade e ampliar nossa cultura tradicional. É possível manter a cultura, mesmo com a proximidade das cidades. Nossa cultura está aí, viva. Como, hoje em dia, ações importantes da aldeia estão morrendo juntamente com os idosos, os donos das tradições, a gente pensou: Porque a gente não faz um registro da nossa cultura?²⁷⁷

Esse registro já vem acontecendo, seja através de projetos realizados por algumas instituições ou pelos próprios indígenas que produzem material didático pedagógico, registrando a história de seu povo. Muitas vezes o material é bilíngue, o que ajuda a fortalecer a língua materna.

²⁷⁵ PACÍFICO, D. **Entrevista**. Op. Cit.

²⁷⁶ A instituição escolar tal como a concebemos, faz parte da cultura não indígena e quando foi inserida para os indígenas não privilegiava a sua cultura, o que começou a mudar após a promulgação da Constituição Federal de 1988.

²⁷⁷ MEHINÁKU, Mutuá. **Entrevista concedida a Revista Brasil Indígena**. Ano III nº3 Julho/agosto/setembro de 2006.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Essa pesquisa teve como foco perceber a língua Kaingáng em dois períodos distintos, SPI/FUNAI, mostrando as tentativas de assimilação por meio da educação e analisando a inserção da escola pelo SPI como um mecanismo que contribuiu para as tentativas de integração dos indígenas à sociedade nacional, quando sua língua materna fora proibida e se deu o ensino da língua portuguesa. Após a CF do Brasil de 1988, a língua desempenha o papel de fortalecimento da identidade étnica, ou seja, assistimos a uma mudança no cenário brasileiro em relação à questão indígena, em que, por sua vez, a educação foi um dos direitos contemplados, estabelecendo que as comunidades indígenas tivessem um ensino diferenciado, que contemplasse sua língua materna e seus processos próprios de aprendizagem.

O marco estabelecido pela CF do Brasil de 1988 traz a indicação da mudança de uma educação integracionista para uma educação que garanta o ensino dos conhecimentos universais e da cultura indígena dentro do contexto de cada etnia. Por meio desses direitos é que os indígenas buscam uma educação diferenciada. Porém, mesmo com toda a legislação sobre a educação escolar indígena, ainda se tem uma longa caminhada para chegar ao entendimento do que se poderia considerar uma educação escolar indígena, e que categoria de escola seria essa, além do currículo diferenciado e específico garantidos pela Constituição.

Por meio da pesquisa de campo e principalmente das entrevistas foi que pudemos obter uma melhor percepção do que realmente acontece na TI Xapecó e o que a língua Kaingáng representa para a comunidade. Em entrevista com o senhor Avelino Alípio, percebemos o quanto no seu discurso ainda há do SPI, principalmente quando se refere às questões da pátria, quando disse que todos os dias o Hino Nacional era cantado. Acha isso bonito e diz que deve ser respeitado. São relações que marcam esses indígenas que têm o tempo do SPI como um período bom. Ao mesmo tempo percebemos neste mesmo Senhor que a língua lhe serve como defesa em relação ao não indígena, pois quando fomos entrevistá-lo, mesmo tendo estabelecido contato antes, este perguntou ao professor Dalgir Pacífico, que nos acompanhava no momento, se poderia conversar comigo e se eu tinha autorização do cacique, isso na língua Kaingáng. São mecanismos de defesa que o uso da língua ainda permite aos seus falantes na comunidade.

Verificamos também, através de relatos obtidos na TI Xapecó, uma mudança de pensamento por parte de algumas pessoas sobre a importância do estudo. Hoje se vê a utilidade dos conhecimentos adquiridos na escola presentes no cotidiano indígena, haja vista que, por meio destes, podem exercer uma profissão fora da aldeia, comercializar sem serem enganados, conhecer seus direitos.

As necessidades pós contato e a proximidade com a cidade fizeram com que atualmente o estudo seja um dos meios para que os indígenas conquistem seu espaço, para que conheçam o outro. No relato acima, percebe-se o quanto isso é importante para a garantia dos direitos trabalhistas.

Dialogar com esses e outros tantos relatos, analisar os documentos arrolados para este estudo e as saídas a campo foram uma forma que reputo como realmente investigativa, pois esse é o trabalho do historiador: procurar, investigar, interpretar e dar um sentido àquilo que encontrou. Algumas lacunas podem ter ficado, pois nem sempre a investigação tem um resultado concreto e objetivo. Penso serem essas lacunas favoráveis na medida em que nos possibilitam continuar a investigar sempre mais.

Esse trabalho é válido, pois pode auxiliar pesquisadores com suas questões, permitindo o diálogo com as fontes apresentadas (documentos, atas, entrevistas, iconografia) e principalmente, meu maior propósito é trazer à tona, mesmo que para poucos a história dos Kaingáng da Terra Indígena Xapecó, contada por meio da sua língua materna.

Como mostramos nessa pesquisa, os caminhos para a revitalização da língua devem ser algo persistente e contínuo, pois muitos fatores se agregam para criar as dificuldades encontradas. A lacuna estabelecida entre a proibição e a revitalização da língua teve como consequência uma geração de pessoas que não aprenderam sua língua materna, o que reflete atualmente nos alunos da escola, que têm dificuldades em aprender uma língua, cuja oralidade não possuem. Por isso a alfabetização se dá na língua portuguesa. Os casamentos mistos, o contato próximo com as cidades e a comunicação na língua portuguesa proporcionaram seu predomínio, pois têm uma função efetiva no cotidiano.

A importância da língua materna, porém, é visível na comunidade Kaingáng da TI Xapecó, o que foi perceptível nas atas da escola e nos relatos dos professores e membros da comunidade. Como mencionamos na introdução dessa dissertação, pode parecer estranho ao leitor pensar que uma língua que é falada fluentemente por poucos indivíduos seja tão importante para uma comunidade e que represente um fator de identidade. Pois bem, o que

nós percebemos é que a língua materna de um povo representa sim sua identidade, porém outros fatores também já foram apontados como identificadores e não se baseiam somente na língua. A língua tem como sentido manter a tradição, e compreendemos isso quando, em pesquisa de campo e na realização de oficinas com os professores Kaingáng, a presença dos mais velhos que detêm a língua é considerada muito importante. É por meio deles que são repassados os mitos, os conhecimentos das ervas medicinais e as formas de trançado do artesanato, a cultura Kaingáng se mantém viva pela língua. Percebe-se, também, por meio da atas essa retomada na língua, quando se pede aos pais que incentivem os filhos a estudarem: “o professor Leacir destacou a importância do Kaingáng e pediu o incentivo dos pais para fortalecer o aprendizado dos seus filhos para fortalecer a preservação da língua Kaingáng”²⁷⁸.

O processo de revitalização é feito como se estivesse “remando contra a maré”, devido à fluência na língua portuguesa, mas em nenhum momento se escuta dizerem que a língua materna não é importante. A língua precisa de uma função social para que realmente se consiga mantê-la com mais presença. Os professores ensinam frases que são usadas no dia a dia, além do que a comunidade conta hoje com uma rádio comunitária que tem programação na língua Kaingáng, o que contribui para o fortalecimento da mesma.

Hoje munidos de lápis e conhecimento e associando a oralidade à escrita, os Kaingáng buscam cada vez mais autonomia nas suas escolas, para que ela seja considerada realmente uma escola indígena.

²⁷⁸ Ata da EIEB Cacique Vanhkrê, n.º 05/04, 05/07/2004/ acervo do LABHIN.

FONTES E BIBLIOGRAFIA

BARTH, Frederick. Grupos étnicos e suas fronteiras. In: POUTIGNAT, P. & STREIFF-FENART, J. **Teorias da etnicidade**. 2ª ed. São Paulo: Fundação Editora da UNESP, 1998.

BIGIO, Elias dos Santos. **Cândido Rondon. A integração nacional**. Rio de Janeiro: Contraponto: Petrobrás, 2000.

BURKE, Peter. **A Arte da conversação**. Trad. Álvaro Luiz Hattnher. São Paulo: Editora da Universidade Paulista, 1995.

_____. **Testemunha ocular**: história e imagem. Bauru/São Paulo: EDUSC, 2004.

Cadernos de educação Escolar Indígena. **3º Grau Indígena**. Vol. 2, n.º 1, 2003. Barra dos Bugres/MT.

COLLET, Célia Leticia Gouvêa. Interculturalidade e educação escolar indígena: um breve histórico. In: Cadernos de educação Escolar Indígena. **3º Grau Indígena**. Vol. 2, n.º 1, 2003. Barra dos Bugres/MT.

CUCHE, Denys. **A noção de cultura nas ciências sociais**. Trad. Viviane Ribeiro. 2ª ed. Bauru: EDUSC, 2002.

D'ANGELIS, Wilmar da Rocha. **A língua Kaingáng, a formação de professores e o ensino escolar**. Texto apresentado e distribuído no I Seminário de Educação Escolar Indígena da Região Sul, promovido pela Coordenação Geral de Apoio às Escolas Indígenas/MEC. Balneário Camboriú 23-24 de nov. de 1999.

_____. Kaingáng: questões de língua e identidade. In: **Revista Liames**. N.º2. Campinas/SP, 2002.

_____. Para uma história dos índios do oeste catarinense. In: **Cadernos do CEOM**: CEOM 20 anos de memórias e Histórias do Oeste de Santa Catarina. Chapecó: Argos, 2006. Ano 19, n.º 23.

DELGADO, Lucilia de Almeida Neves. **História oral**: memória, tempo e identidades. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

DIACON, Todd A. **Rondon: o marechal da floresta**. Trad. Laura Teixeira Motta. São Paulo: Companhia das Letras, 2006.

Diretrizes para a política Nacional de Educação Escolar / Elaborado pelo Comitê de Educação Escolar Indígena. Brasília; MEC/SEF/DPEF, 1993.

Educação Indígena – **I Reunião do Consed**. Recife-Pernambuco, Ministério da Educação e do Desporto, 1997.

FÉLIX, Loiva O. **História e memória**: a problemática da pesquisa. Passo Fundo/ RS: EDIUPF, 1998.

FREIRE, José Bessa. **Da fala boa ao português na Amazônia Brasileira**. Ameríndia, nº. 8, 1983.

_____. **Da Língua Geral ao Português**: para uma história social dos usos das línguas na Amazônia. Tese de Doutorado (versão preliminar). Universidade do Estado do Rio de Janeiro/Instituto de Letras, UERJ, 2003.

_____. **Tradição oral e memória indígena**: a canoa do tempo. In: Salomão, Jayme (dir): América: Descoberta ou Invenção. 4º Colóquio UERJ. Rio de Janeiro, Imago, 1992.

FREITAS, Edinaldo Bezerra de. Fala de índio, História do Brasil: o desafio da Etno-História Indígena. In: **Revista da Associação Brasileira da História Oral**, n.º 7, vol. 7 junho de 2004. São Paulo: Associação Brasileira de História Oral.

GAGLIARDI, José Mauro. **O indígena e a República**. São Paulo: HUCITEC: Editora da Universidade de São Paulo: Secretaria de Estado da Cultura, 1989.

GEERTZ, Cliford. **A interpretação das culturas**. Rio de Janeiro: Editora Guanabara Koogan, 1989.

GRUPIONI, Luís Donisete Benzi Grupioni. (org). **As leis e a educação escolar indígena**: Programa Parâmetros em Ação de Educação Escolar Indígena. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Fundamental, 2002.

_____. Um território ainda a conquistar. In: **Educação Escolar Indígena em Terra Brasilis**. Rio de Janeiro: IBASE, 2004.

HALBWACHS, Maurice. **A memória coletiva**. São Paulo: Centauro Editora, 2004.

HOERHANN, Rafael Casanova de Lima e Silva. **O Serviço de Proteção aos Índios e os botocudo: a política indigenista através dos relatórios (1912-1926)**. 2005. Dissertação (Mestrado em História). Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis.

HUNT, Lynn. História, cultura e texto, pp, 1-29. In: _____. **A nova História Cultural**. São Paulo: Martins Fontes, 1992.

KUPER, Adam. **Cultura: a visão dos antropólogos**. Trad. Mirtes F. de Oliveira. Bauru/SP: EDUSC, 2002.

LARAIA, Roque de Barros. **Cultura: um conceito antropológico**. 11ª Ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1997.

LE GOFF, Jacques. **História e memória**. II vol. Memória. Lisboa: Edições 70, 1982.

LIMA, Antônio Carlos de Souza. O governo dos índios sob a gestão do SPI. In: CUNHA, Manuela Carneiro da Cunha (org.). **História dos Índios no Brasil**. São Paulo: FAPESP: Companhia das Letras, 1998.

MABILDE, Pierre. **Apontamentos sobre os Índios Selvagens das Nações Coroados do Mato da Província Do Rio Grande do Sul 1836-1866**. São Paulo: IBRASA.

MANFROI, Ninarosa Mozzato da Silva. **A história dos Kaingáng da Terra Indígena Xapecó (SC) nos artigos de Antonio Selistre de Campos: Jornal A Voz de Chapecó 1939/1952**. 2008. Dissertação (Mestrado em História). Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis.

MARCON, Telmo. A trajetória Kaingáng no Sul do Brasil. In: MARCON, T. (coord). **História e Cultura Kaingáng no sul do Brasil**. Passo Fundo: Graf. Ed. Universidade de Passo Fundo, 1994.

_____. Metodologia de pesquisa Kaingáng. In: MARCON, T. (coord) **História e Cultura Kaingáng no sul do Brasil**. Passo Fundo: Graf. Ed. Universidade de Passo Fundo, 1994.

MARCON, Telmo & MACIEL, E. N. O serviço de proteção ao índio. In: Marcon, Telmo (coord.). **História e Cultura Kaingáng no Sul do Brasil**. Passo Fundo: Graf. Ed. Universidade de Passo Fundo, 1994.

MEC/SEF. **RCNEI - Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas**. Brasília: Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental, 1998.

MEHINÁKU, Mutuá. **Entrevista concedida a Revista Brasil Indígena**. Ano III n.º 3 Julho/agosto/setembro de 2006.

MEIHY, José Carlos Sebe Bom. **Manual de História Oral**. 4ª ed. São Paulo: Edições Loyola, 2002.

MELATTI, Julio Cesar. **Índios do Brasil**. 7ª ed. São Paulo: HUCITEC: Editora da Universidade de Brasília, 1993.

MONIOT, Henri. A história dos povos sem história. In: LE GOFF, Jacques & NORA, Pierre. **História: Novos Problemas**. Rio de Janeiro: Livraria Francisco Alves, 1979.

MONSERRAT, Ruth Maria Fonini. Línguas Indígenas no Brasil contemporâneo. In: GRUPIONI, Luís Donizete Benzi. **Índios no Brasil**, MEC, 1994

MOTA, Lucio Tadeu. A denominação Kaingáng na literatura antropológica, histórica e lingüística. In: MOTA, L. T.; TOMMASINO, K.; NOELLI, F. S. **Novas contribuições aos estudos interdisciplinares dos Kaingáng**. Londrina: Eduel, 2004.

NIMUENDAJÚ, Curt. (organização e apresentação de Marco Antonio Gonçalves). **Etnografia e indigenismo sobre os Kaingáng, os Ofaié-Xavante e os Índios do Pará**. Campinas: Editora da UNICAMP, 1993.

NÖTZOLD, Ana Lúcia Vulfe. **Nosso Vizinho Kaingáng**. Florianópolis: Imprensa Universitária da UFSC, 2003.

_____. (org). **O ciclo de vida Kaingáng**. Florianópolis: Imprensa Universitária da UFSC, 2004.

NÖTZOLD, Ana Lúcia Vulfe & MANFROI, Ninarosa M. da Silva. (orgs). **Ouvir memórias, contar histórias: Mitos e lendas Kaingáng**. Santa Maria/RS: Palotti, 2006.

OLIVEIRA, Roberto Cardoso de. **Caminhos da identidade: ensaios sobre etnicidade e multiculturalismo**. São Paulo: Editora da Unesp, Brasília: Paralelo 15, 2006.

POLLAK, Michael. **Memória e identidade social**. Estudos Históricos: Rio de Janeiro, vol 5, n.º 10, 1992.

PORTELLI, Alessandro. Tentando aprender um pouquinho de história oral: algumas reflexões sobre a ética na história oral. In: **Revista do Programa de estudos pós-graduados em História e do departamento de história PUC/SP**. N.º. 15, abril de 1997, São Paulo.

POUTIGNAT, Philippe. & STREIFF-FENART, Jocelyne. **Teorias da etnicidade**. 2ª ed. São Paulo: Fundação Editora da UNESP, 1998.

Quem são, quantos são e onde estão os povos indígenas e suas escolas no Brasil? Programa Parâmetros em Ação de Educação Escolar Indígena. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Fundamental, 2002.

República Federativa do Brasil. **Constituição de 1988**. Brasília. Senado Federal, 2000.

RIBEIRO, Darcy. **Os índios e a civilização**. A integração das populações indígenas no Brasil Moderno. São Paulo: Companhia das Letras, 1996.

RODRIGUES, Aryon Dall'Igna. **Línguas Brasileiras: para o conhecimento das línguas indígenas**. São Paulo: Edições Loyolas, 2002.

SANTOS, Silvio Coelho dos. **A Integração do índio na sociedade regional**. A função dos postos indígenas em Santa Catarina. Florianópolis: Imprensa Universitária da UFSC, 1970.

_____. **Educação e Sociedade Tribais**. Porto Alegre/RS: Movimento: 1975.

_____. **Os povos indígenas e a constituinte**. Florianópolis: Ed. da UFSC/Movimento, 1989.

SEYFERTH, Giralda. Identidade nacional, diferenças regionais, integração étnica e a questão imigratória no Brasil. In: ZARUR, George de Cerqueira Leite (org.) **Região e Nação na América Latina**. Brasília: Editora da UnB, 2000.

SILVA, José Bonifácio de Andrada e. **Projetos para o Brasil**. Organização: Miriam Dolnikoff. São Paulo: Companhia das Letras: Publifolha, 2000.

SILVA, Marcos Antônio. **Memórias que lutam por identidade: a demarcação da Terra Indígena Toldo Chimbangue (SC) 1970-1986**. Dissertação. (Mestrado em História). Universidade Federal de Santa Catarina, 2006.

SILVA, Tomaz Tadeu da (org.); HALL, Stuart.; WOODWARD, K. **Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais**. Petrópolis/RJ: Vozes, 2000.

THOMPSON, Paul. **A voz do passado. História Oral**. Trad. Lólio Lourenço de Oliveira. São Paulo: Paz e Terra, 1998.

VEIGA, Juracilda e D'ANGELIS, Wilmar da Rocha. Bilinguismo entre os Kaingáng: situação atual e perspectivas. In: MOTA, L.T.; NOELLI, F.S.; TONMASINO, K. **Uri e Wãxi. Estudos interdisciplinares dos Kaingáng**. Londrina: Editora UEL, 2000.

VIEIRA, Ismênia de Fátima. **Educação escolar indígena: as vozes Guarani sobre a escola na aldeia**. 2006. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis.

WACHTEL, Nathan. A aculturação. In: LE GOFF, Jacques & NORA, Pierre. **História: Novos problemas**. Trad. Theo Santiago. 2ª ed. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1979.

WIESEMANN, Úrsula Gojtéj. **Kaingáng – Português Dicionário Bilíngüe**. Curitiba: Editora Evangélica Esperança, 2002.

DOCUMENTOS GRAVAÇÕES/ENTREVISTAS

ALÍPIO, Avelino. **Entrevista concedida a Talita Daniel Salvaro** em 5 de junho de 2008, Terra Indígena Xapecó/SC.

BENEDITO, João Maria. **Entrevista concedida a Talita Daniel Salvaro** em 04 de junho de 2008. Aldeia Paiol de Barro, T.I Xapecó/SC.

FERNANDES, Luciano. **Entrevista concedida a Talita Daniel Salvaro** em 21 de junho de 2006, Terra Indígena Xapecó /SC.

KRESÓ, Pedro. **Entrevista concedida a Talita Daniel Salvaro** em 21 de junho de 2006, Terra Indígena Xapecó.

MENDES, Maria Virgínia. **Entrevista concedida a Talita Daniel Salvaro**, em 20 de junho de 2006, Terra Indígena Xapecó/SC.

MENDES, Sebastião. **Entrevista concedida a Ninarosa M. da Silva M.; Talita D. Salvaro; Jackson Alexsandro Peres** em 23 de abril de 2007, Terra Indígena Xapecó/SC.

MONSERRAT, Ruth Maria Fonini. **Entrevista concedida à Helena Alpini Rosa e Talita Daniel Salvaro** em junho de 2007, Faxinal do Céu/Paraná.

MOTTA, Jane. **Entrevista concedida a Helena Alpini Rosa e Talita Daniel Salvaro** em 06 de março de 2008, SED/SC.

NARSIZO, Getúlio. **Entrevista concedida a Ninarosa M. da Silva Manfro e Talita Daniel Salvaro** em 23 de abril de 2007, Terra Indígena Xapecó/SC.

NARSIZO, Getúlio. **Entrevista concedida a Talita Daniel Salvaro** em 06 de junho de 2008, Terra Indígena Xapecó /SC.

PACÍFICO, Cezário. **Entrevista concedida a Talita Daniel Salvaro** em 24 de abril de 2007, Terra Indígena Xapecó/SC.

PACÍFICO, Dalgir. **Entrevista concedida a Talita Daniel Salvaro** em 21 de junho de 2006, Terra Indígena Xapecó/SC.

PAULO, Loreni Nokrig. **Entrevista concedida a Talita Daniel Salvaro** em 06 de junho de 2008, Terra Indígena Xapecó/SC.

PAULA, Valdecir de. **Entrevista concedida à Talita Daniel Salvaro** em 20 de setembro de 2007, Aldeia Paiol de Barro, Terra Indígena Xapecó/SC.

DOCUMENTOS

Atas de Pais e Professores da EIEB Cacique Vanhkrê.

Atas da EIEB Cacique Vanhkrê - n.º 05/04, 05/07/2004/ acervo do LABHIN.

Atividades elaboradas e produzidas por professores de Língua Kaingáng da EIEB Cacique Vanhkrê.

Dados sobre a FUNAI e a 4ª DR - 08.72 - Kleber Assumpção (Delegado da 4ª DR). Documentos da Regional da FUNAI de Paranaguá.

Diário de classe do Professor Pedro Kresó, conteúdo de atividade de 10/02 a 30/04. Disciplina Língua Kaingáng, 7ª série vespertina. Colégio Estadual Vitorino Kondá. 30/04/1998. Acervo da autora.

Estado de Santa Catarina/Secretaria de Estado da Educação e Tecnologia/Diretoria de Educação Básica e Profissional/Núcleo de Educação Indígena. Florianópolis, janeiro de 2007.

Frequência escolar. Documentos da Regional da FUNAI de Paranaguá/PR.

Informações sobre a 4ª DR/FUNAI remetida pelo Cel Kleber Assumpção para a Diretora Ana Maria dos Santos Amantino do Departamento de Recursos Humanos da SUDESUL em Porto Alegre. Documentos da Regional da FUNAI de Paranaguá/PR.

Jornal **A Voz de Chapecó**. Ano VIII, n 863, Chapecó Sta Catarina, 7 de maio de 1950. Acervo CEOM. Digitalizadas por Ninarosa M. da Silva Manfroí.

Jornal “O Mensageiro Indígena”. Informações do Centro de Treinamento Profissional Clara Camarão. Distribuição Interna. 1º ano, n º 1. Documentos da Regional da FUNAI de Paranaguá/PR.

Parte entre Educação Bilíngue e educação nacional, sem data. Documentos da Regional da FUNAI de Paranguá/PR.

Planejamento Geral das atividades de 1990, Colégio Estadual Vitorino Kondá. Atas da EIEB Cacique Vanhkrê.

Plano Político Pedagógico de 1996 da Escola Básica Vitorino Kondá. Atas da EIEB Cacique Vanhkrê.

Regulamento do Serviço de Proteção ao Índio. Decreto 736 de abril de 1936. Documento da Regional da FUNAI de Paranaguá/PR.

Relatório de atividades - 4ª DR – Curitiba, abril de 1970. Documentos da Regional da FUNAI de Paranaguá/PR.

Relatório de atividades do Centro de Treinamento Profissional Clara Camarão, de agosto a 19 de dezembro de 1975. Documentos da Regional da FUNAI de Paranaguá/PR.

Vocabulário Caingang, segundo Felicíssimo Belino, original manuscrito por Dr. Antonio Selistre de Campos (década de 1940). Fonte CIMI Chapecó 2006, digitalizada por Ninarosa M. da Silva Manfroí.

DOCUMENTOS/FOTOGRAFIAS

Escola do Banhado Grande. Acervo CEOM. Documento digitalizado por Ninarosa M. da Silva Manfroí.

PERES, J. A; SALVARO, T. D. **Escola, Ginásio e Centro Cultural da EIEB Cacique Vanhkrê**. Terra Indígena Xapecó, Ipuaçu, 2008. Acervo da autora, 3 fotografias color digitais.

SALVARO, T, D. **Divaldina Luiz Pinheiro**. Terra Indígena Xapecó, Ipuaçu, 2006. Acervo da autora, 1 fotografia color digital.

SALVARO, T. D. **Loreni Nokrig Paulo**, professor bilíngue da EIEB Cacique Vanhkrê. Terra Indígena Xapecó, Ipuaçu, 2008. Acervo da autora, 1 fotografia color digital.

SALVARO, T. D. **Professor Loreni, Leacy, Dalgir e Jonatas, leitores e cantores na língua Kaingáng para a rádio Kairu**. Terra Indígena Xapecó, Ipuaçu, 2008. Acervo da autora, 1 fotografia color digital.

SALVARO, T. D. **Professor de Língua Kaingáng Luciano Fernandes**. Terra Indígena Xapecó, Ipuaçu, 2006. Acervo da autora, 1 fotografia digital.

SALVARO, T. D. **Professor do pré escolar e alunos**. Terra Indígena Xapecó, Ipuaçu, 2008. Acervo da autora, duas fotografias color digitais.

SALVARO, T. D. **Professora de língua Kaingáng Maria Virgínia Mendes**. Terra Indígena Xapecó, Ipuaçu, 2006. Acervo da autora, 1 fotografia digital.

SALVARO, T. D. **Senhor Avelino Alípio Fongre**. Terra Indígena Xapecó, Ipuaçu, 2008. Acervo da autora, 1 fotografia color digital.

SALVARO, T. D. **Senhor Cezário Pacífico**, funcionário do Posto da FUNAI na TI Xapecó. Terra Indígena Xapecó, Ipuaçu, 2007. Acervo da autora, 1 fotografia color digital.

SALVARO, T. D. **Senhor João Maria Benedito**. Terra Indígena Xapecó, Aldeia Paiol de Barro, 2008. Acervo da autora, 1 fotografia color digital.

INFOGRAFIA

Constituição do Estado de Santa Catarina de 1989. Disponível em http://www.camara.gov.br/internet/interacao/constituicoes_sc.pdf acesso em 20/12/2006.

Curso de Magistério Bilingue em São José do Cerrito. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/vol4c.pdf>, p. 175 e 176. Acesso em 12 de fevereiro de 2008.

D'ANGELIS, Wilmar da Rocha. **A Língua Kaingáng**. Disponível em: http://www.portalkaingang.org/Lgua_Kaingang.pdf, acesso em 5 de maio de 2008.

D'Angelis, Wilmar da Rocha. **O primeiro século de registro da língua Kaingáng (1842-1950):** valor e uso da documentação etnográfica. Disponível em: <http://www.portalkaingang.org/Primeiros100anos.pdf>, acesso em 15/01/2008.

Dados sobre as áreas indígenas. Portal Kaingáng. Disponível em http://www.portalkaingang.org/index_povo_1.htm acesso em 08/02/2008.

Dados sobre educação escolar indígena. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/secad/index.php?option=content&task=view&id=37&Itemid=164>, acesso em 12 de novembro de 2007.

Dados sobre a população indígena no Brasil. Disponível em: http://www.ibge.gov.br/home/presidencia/noticias/noticia_visualiza.php?id_noticia=506&id_pagina=1, acesso em 20 de março de 2009.

Dados sobre a população Kaingáng. Disponível em http://www.portalkaingang.org/index_povo_1.htm acesso em 08 de fevereiro de 2008.

Educação escolar indígena. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/indigena/PCB014.pdf>, acesso em 20/10/2006.

Educação escolar indígena Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/secad/index.php?option=content&task=view&id=37&Itemid=164>, acesso em 12 de novembro de 2007.

FERREIRA, Marieta de Moraes; ABREU, Alzira Alves [ET all] (coord.). **Entre-vistas:** abordagens e usos da história oral. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 1998, p. 2. Disponível em: <http://www.cpdoc.fgv.br>, acesso em 07/10/2007.

Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/19394.htm, acesso 25 de novembro de 2007.

Mapa com as Terras Indígenas Kaingáng. Disponível em <http://www.socioambiental.org/pib/epi/kaingang/loc.shtm>, acesso em 07/11/2007.

NÖTZOLD, Ana Lúcia Vulfe. Olhar, escutar e trançar: o artesanato Kaingáng de cada dia. **IV Encontro Regional Sul de História Oral**, UFSC: 12-14/11/2007, p.2. Disponível em: <http://www.cfh.ufsc.br/abho4sul/>, acesso em 15/12/2007.

Parecer CEB/CNE nº14/99. Brasília. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/indigena/PCB014.pdf>, acesso em 20/10/2006.

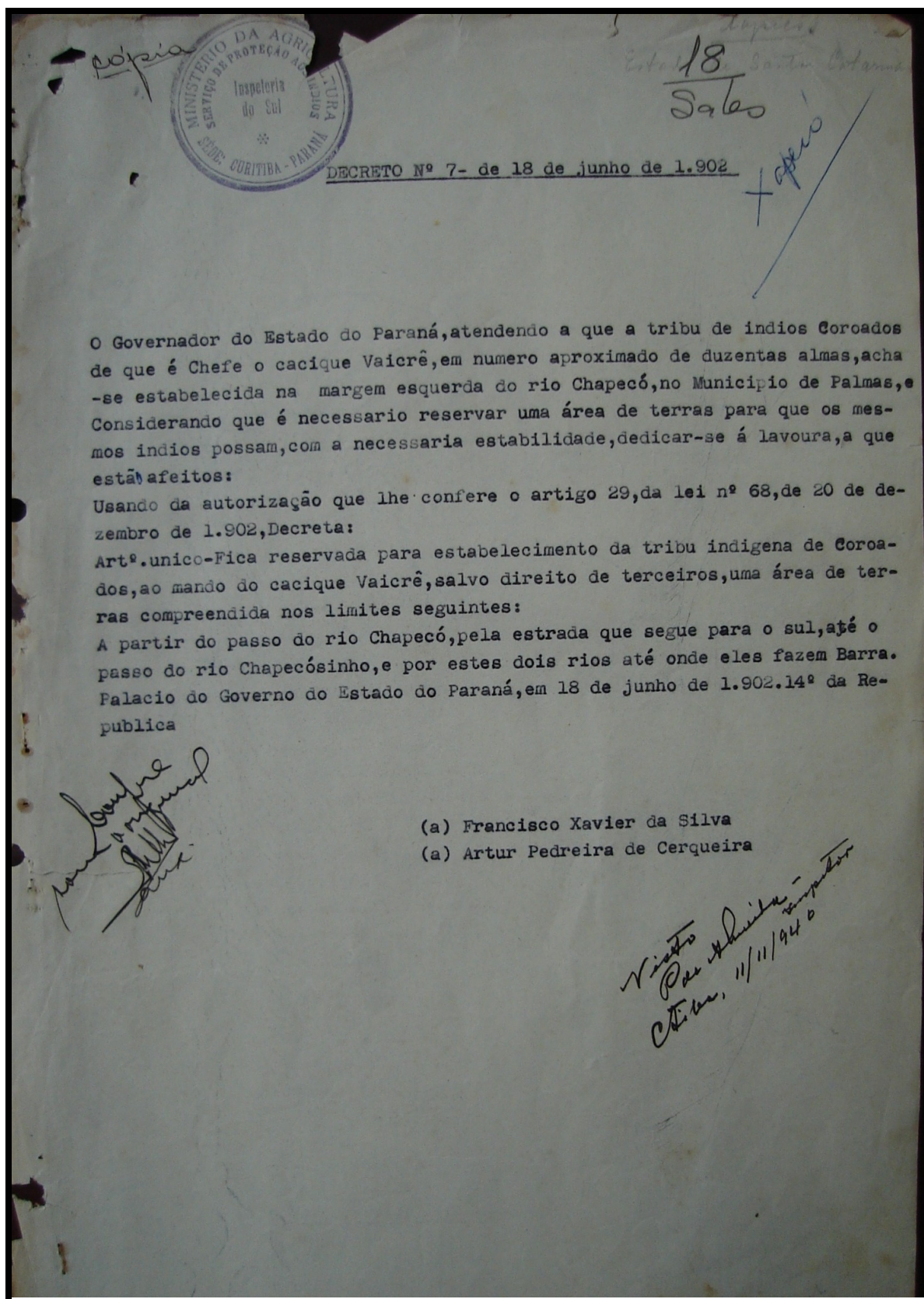
RODRIGUES, Aryon Dall'Igna. Sobre as línguas indígenas e a sua pesquisa no Brasil. (quadro das línguas indígenas ainda faladas no Brasil). Disponível em: <http://cienciaecultura.bvs.br/pdf/cic/v57n2/a18v57n2.pdf>, acesso em 15/01/2008.

SIL. Disponível em <http://www.sil.org/americas/brasil/PortSILB.htm>, acesso em 19 de agosto de 2008.

Tronco linguístico Macro Jê. Disponível em: <http://www.socioambiental.org/pib/portugues/linguas/macroje.shtm>, acesso em 05/12/2007.

ANEXOS

Anexo 1 – Decreto n.º 7 de 18 de junho de 1902.



Anexo 2 – Vocabulário Caingáng segundo Felicíssimo Belino.

diagrama
de
botoeudo

I.0 VOCABULARIO CAINGANG (+ pg 75)
segundo Felicíssimo Belino
(professor particular dos índios)
original manuscrito por Dr Antonio Selistre de Campos
(década de 1940)

16- Anta--	oiôr	42- briga -	iran-iraran
06- aipim -	canhenrê	40 - braço -	ning-dô
10 - amigo -	hiag tô han	41 - brasileiro nato -	fog
09 - amanhecer -	cur ong tóg hur	48 - butiã -	toin bang
15 - anoitecer -	cutang tóg hur	37 - boi -	boit
04 - água -	goi (OBS: sempre que fôr no fim do pg 75)	43 - brinquedo -	vein cadir
20 - árvore -	cá	33 - barriga -	dug
22 - assado -	nhent-gun	(barriga cheia - dug irôí)	
07 - alegria -	eng man-há	30 - banhado -	orê
01 - abelha -	mang-bang	(banhado grande+ orê bang)	
03 - açúcar -	mang	34 - barro -	xôô
24 - autoridade -	pon-i	38 - borboleta -	tô-tô
08 - alma -	vein cu pring	31 - barba -	inven
05 - agulha -	prei	- barbudo -	inven bang
02 - abóbora -	pêhê cuxung	- barba comprida -	inven tel
11 - andorinha -	xôroit	- barba rala -	inven pipir
13 - angico -	carugbang	- sem barba -	inven tun
17 - ânus -	degnen	35 - bicho peludo -	taingô
18 - aranha -	xukring	47 - burrichô -	murá iôg
21 - asa -	fenr	46 - buraco -	gá dôr
25 - avô -	iôg cofá	39 - bot - pg 75	
26 - avô -	inhan cofá fi	86 - Choro -	veni fan
14 - ano -	prang	90 - cigarro -	ven iô (pg 75 ta + tel)
10 - arara -	quen-êg	93 - cobra -	pant
23 - atoleiro -	ôrê qui oi	73 - cascavel -	xan-xon
27 - Bala -	bôquen cânen	91 - coatiara -	firi (uma cobra)
36 - boca -	nhent cân (nhent cun (ietin)	61 - caninana -	pant-taint
32 - barbante -	ven-fê	95 - colher -	cuiê
28 - banco -	veiningfen	88 - chuva -	tá (tacutan)
45 - bumbo -	tôg-dôg	81 - cesto -	quein
28 - balaio -	orê	82 - céu -	caicon
44 44 - bugio -	gôg	62 - capim -	irê
		75 - cavalo -	cavaru
		68 - carneiro -	canqui bang

vocabulário caigang - 3-

128 - feijão -	irengnô	124 - Jararaca -	pant pen
141 - frio -	cuxá	173 - jaguatiricão -	grut
134 - filho -	coxit ti (ele)	172 - jaguatirica miúda -	ming xin
133 - filha -	cóxit fi (ela)	175 - jataí -	eng peit
126 - farinha -	met fú	171 - jaboticaba -	má
140 - formiga -	pét orig	184 - Lobo -	hâu
142 - fruta -	cá cánen	176 - lageado -	penr-o
139 - fome -	coquir ; xandar com fome - coquir	185 - lua -	criché
125 - fandango -	quiqui coiá	179 - laranja -	nenrien
127 - fazenda (roupa) -	cur	188 - luz -	curon
146 - Garapa de fandango -	quiqui	178 - lança -	irogrô pu
157 - guerra -	vein gueit	180 - leão -	ming cuxung
148 - gato -	ming xin	187 - lua nova -	criché chotê
145 - galo -	garu	186 - lua cheia -	criché rol
144 - galinha -	garing	183 - lixiguana -	gamon
154 - guamirim -	fir	177 - lagoa -	oré dig
147 - garrafa cheia -	ti fôr ; meia garrafa -	ti cuiu	
155 - guaraipe -	mang pen	182 - língua -	nun en
152 - gralha azul -	qué guing	181 - lenço -	cur xin
153 - gralha branca -	xeng-xô	xiânxiân	
143 - gafanhoto -	open	215 - Mulo -	ti côiô
149 - gavião -	iôgôg	196 - manbuca -	dôr
151 - gavião penacho -	cacon	210 - menino -	unt xin ti
150 - gavião branco -	vig	206 - mato -	nent (not, segundo outros)
156 - guavirova -	penduá	194 - mãe -	nhan (inhan fi)
158 - homem -	unt gré	221 - mulher (moça) -	un tan teng fi
159 - homem solteiro -	prun tun	222 - mulher (senhora) -	unt tan-tan fi
163 - Índio -	caigang	189 - macaco -	canhêr
166 - inverno -	cuxá	190 - machado -	bég
165 - instrumento -	ven cur	204 - marido -	bét
161 - A igreja -	topen iô int	219 - mulher boa -	tatan há
164 - inimigo -	ti tóg crin *	220 - mulher (casada) -	prun
167 - ipê -	pá	223 - mulher solteira -	bé tun
162 - imbuia -	bait	209 - menina -	unt xin fi
168 - irapuá -	cuxé	192 - madeira -	cá
170 - irmão -	quenqué	213 - mês -	caxen
169 - irmã -	ig vé fi	205 - maroto -	vein man cámem
160 - idéia -	iãcrê	207 - medroso -	munmen cámen

* ti tóg crin = quer dizer que "eu tenho raiva daquele" (Diva)

vocabulário caingang - 4 -

203 - maria preta -	quen pen	259 - perna -	fá
214 - milho -	guer	250 - pé -	pent
218 - morro -	irant	252 - pele -	far
193 - madrugada -	curon xin	260 - propriedade -	ig gá
201 - mão -	ningué	261 - pescoço -	dint
200 - manhã -	cuxon-qui	237 - palmeira -	toin
208 - mel -	mang bē	235 - padre -	pandér
191 - macuco -	vô	236 - panela -	cu crun
217 - morango -	pé-hô	246 - prato -	pet can
198 - mandorí -	pran	269 - pólvora -	bóquen fut
216 - mirim -	xug	270 - ponte -	cagbá
202 - maracanã -	quent-quenr	255 - peneira grossa -	grēt bang
195 - maitaca -	cunheng	254 - peneira fina -	grēt quen xir
199 - mandorí do chão -	crē	243 - papel -	pépé
Nariz		236 - pai -	ióg
225 - Nariz -	ninhen	246 - pássaro -	xen-xin
226 - noite -	cutan (cuti)	245 - passarinho -	xen-xin
224 - nambu -	dē	266 - pinheiro -	fang
237 - notícia -	venbē	265 - pinhão -	fang fim
229 - notícia má -	venbē corég	242 - pau -	cá <i>antes desse vai</i>
228 - notícia boa -	venbē hā	253 - pena -	ti fenr
211 - mentira -	vein-ô	251 - pedra -	pô
212 - mentiroso -	ôt-ôt camen	244 - papudo -	duit grô
197 - manco -	vagvan	262 - pêssego -	cá canen
230 - Olhos -	canēm	272 - porrete -	cá
232 - osso -	cucá	267 - pistola -	bóquem
231 - orelha -	ininglen	241 - pão -	amin
233 - ovelha -	canqui bang	275 - povoação -	á man
274 - Português -	fôg	273 - porrete de guamirim -	fir cá
256 - pensamento -	en creg tin	239 - panela pequena -	cucrun xin
278 - preguiçoso -	inhent inhen	279 - preso -	venxē
263 - pestana -	canen ioqui	268 - pitanga -	iubi
277 - preguiça -	nhent nher	264 - pica-pau -	xacringô
271 - porco do mato -	crang	257 - perdiz -	cunheng pépé
240 - o pano -	cur	246/247 - pato do mato -	pét-bég
234 - paciência -	tô fet camen	242 - papagaio -	ióg-ió
281 - pulga -	quenpô	258 - periquito -	caioit
260 - pernilongo grande -	chimbang	249 - pau seco -	ca-tóg
		248 - pau podre -	cátôigu

vocabulário caigang - 5-

292 - roupa -	cur	313 - tarde -	irenqué
291 - roça -	ápan	324 - terra -	gá
290 - riso -	vein dian xóg	336 - tristeza -	ig-man-hê
289 - risada -	vein dian xóg	329 - tigre -	ming
282 - raio -	tá nin	334 - toldo -	caigang-ia men
287 - rio -	goi fen	333 - um tiro -	peng pir
288 - rio cheio -	goi var	315 - tatu -	fen-fent
286 - revolver -	bóquem irór	316 - tatu mulita -	fen-nuint
285 - remedio -	vein-cág-tá	330 - tigre pintado -	'ming-cóguér
283 - rapadura -	mang	331 - tigre preto -	ming xan
284 - rato -	caxint	327 - testa -	itacó (cacon)
293 - rosto -	iamen	332 - tio -	cacron
298 - Sapo -	pe-pô	328 - tia -	ig bran
307 - surdo -	cuter	317 - tempo -	caicon (caiquen)
303 - serviço -	vein irein irein	318 - tempo bom -	caicon há
297 - sapato -	pintórô	319 - tempo mau -	caicon corég
302 - serra -	itant	321 - tempo presente -	caicón tag
304 - sol -	iren (rô)	326 - tempo passado -	von xan
294 - sal -	xá	322 - tempo futuro -	prang quentin
299 - saudade -	má cagã	308 - táboa grande -	cá tapér
296 - santo -	tópen-quen-xir	309 - tabeinha -	cá tapér quen xir
293 - sabiã -	gónuen	339 - Unha -	ningnú
295 - sangue -	conveit	343 - Vergonha -	man-há
300 - sem-vergonha -	man-há tun	341 - vento -	quen-cá
305 - soldado -	crin tan-iar	342 - verão -	prang
307 - serelepe -	iotiti	340 - vaca -	boit fi (inhan fi boit xin)
306 - sombrancelha -	caxacan	345 - viagem -	amant min xóg tin bá
Trabalhador -	irein irein camen	396 - vista (só uma) -	cané pir
314 - tateto -	óg-xin	344 - veado -	quenbê
326 - tesoureiro -	quen-vig	347 - Xaxim -	ging
325 - tesoura -	vein irei-á		
338 - tucano -	gron		
334 - tubuna -	cudoit		
310 - tamanduá bandeira -	ioti		
311 - tamanduá mirim -	cácren-quit		
335 - tormenta -	có-hô		
312 - taquara -	vent		
323 - terneiro -	boit xin		

04
 água : goi - goio
 água grande - goi bang
 água pequena - goi xin
 grande - bang
 pequena - xin

II ADJETIVOS (+ pg 2)

pintado -	côguêr
preto -	xan
vermelho -	cuxung
encarnado -	cuxung
miúda -	xin
pequena -	xin
pequeno -	xin
antigo -	gufen
bravo -	nhun
bravo demais -	nhun camên
frio -	cuxá
quente -	iran
mole -	tanoín
duro -	tár
fraco -	croi
branco -	cupri
bom -	há
bom ou boa -	há tá vin
bonito -	xin tá vin
mau -	nhun camên
ruim, feio, feia -	corég

verde -	tain
azul -	tain
amarelo -	carung
legítimo -	pen
aceso -	gru
miúdo -	quen xir
qualquer -	unt
grande -	bang
contente -	ig-man-há tóg tin
alegre -	ig-man-há tóg tin
triste -	hunt ri ig man cágá tin
amigo -	hiag-tô-han
inimigo -	ti tóg cran
assado -	nhent-gun

Possessivos

meu -	ixun
teu -	á tun
seu -	á tun
minha -	ixun-ven
tua -	á tun ven

NUMERAIS

um -	pir
dois -	irégrê
três -	teg tun
quatro -	vein-quen grá
cinco -	pét cār
homem velho -	fóg cofá
homem preto -	fóg xan
minha mulher -	ig prun
mulher do outro -	ti prun
peneira grossa -	grêr bang
peneira fina -	grêr-quen-xir

seco -	tóg
fruta ruim -	cá cânem corég
fruta amarga -	cá cânem fá
fruta azeda -	cá cânem cânhon
água boa -	goi-há
água doce -	goi-gren
água ruim -	goi-corég
o homem bom -	unt há
a mulher boa -	tatan há

árvore grossa -	cá bang
árvore fina -	cá xin
carne assada -	ti nhen-gan
rio fundo -	goi dig
rio largo -	goi ier bang
morro alto -	iran tei
alto -	tei gan
baixo -	irór
escuro -	cutan
sem-vergonha -	man-há tun
homem vagaroso -	iet que camon
homem corredor -	vein vô mon
homem valente -	ira ran camon
homem medroso -	unt-grê mumem
homem generoso -	unt-grê há
homem branco -	fóg-cupri
generoso -	unt-há
amarga -	fá
feijão preto -	irengrô-xan
feijão branco -	irengrô cupri
branco -	cupri

vocabulário caigang - 7-

adjetivos aplicados

negro -	câpur
casa nova -	int-tong
casa grande -	int bang
casa velha -	int xi
casa pequena -	int xin
casa tapera -	cupron
rio grande -	goi bang
rio pequeno -	goi xin
cheio -	fôr
maior -	unt bang
menor -	eng dô
baixo -	irôr
alto -	tei
comprido -	tei
bobo -	vein cag-ting camon
ligeiro -	furunt
nenhum -	unt xxx tun

adjetivos aplicados

PRONOMES

Pr. Dem.

eu -	ig - xog
tu -	an (você) ti
ele -	ti
nós -	eng
vós -	ti
eles -	âg
ela -	fi
elas -	âg
comigo -	ig-brê
contigo -	tibrê
dele -	titun
onde -	hen tan
onde vai ? -	ant enrâ ting ná
tudo -	ti car
todos -	ag car
algum -	ag ent
alguns -	unt hent
este -	tag
aquele -	ent ti
esta -	tag fi

advérbios pg 10

Pr. demonstr. (com pg 9)

Expreções

Passo do rio - goi qui pai fen
margem do rio - goi fur mim

PREPOSIÇÕES *(ver pg 14)*

para ele -	timan
para ela -	fiman
para ti -	timan
para eles -	ag man
para elas -	âg-man
para mim -	ig-man
para nós -	eng-man
por mim -	ig man
por ti -	ti man
por ela -	fi man
por ele -	ti man
em casa -	ig int an
na rua -	irêt mim
na estrada -	amint cri
no mato -	nent contan
de mim -	ixô quê
de ti -	ti tô quê
do índio -	caigang tun ven
com ele -	ti man
com ela -	fi man

(man pode significar: para, por e com)

(segue)

vocabulário caigang - 8-

VERBOS + na pg 13, e na pg 16 (em ordem alfab.)

chorar -	fan
caçar -	encre-iá
trabalhar -	irein-rein
pular -	hung-xôg
saltar -	hung-xôg
queimar -	pur
mandar -	ti nhen-nen-rá
ensinar -	ti cair ont
falar -	vin rá (?)
pescar -	eng fi rin-iá
dancar -	vein grét
voltar -	carenque
amarrar -	xêque
prender -	xêque xêque
segurar -	queim inque
soltar -	to vaint
gritar -	prern
comer -	munt nhent ia iá
beber -	crôt-iá
borrer -	pen ten iá
aprender -	qui cairent
ver -	a vain rá
chover -	tá cuten
amanhecer -	cur ong tóg hur
anoitecer -	cutang tóg hur
querer bem -	tô ha camen
querer mal -	ti tô córég
dar -	ti maning
pedir (?) -	ig maning
rir -	vein dian
vir (?) -	cuning
ir (?) -	munt-há
(vamos -	muná (?))
ir -	ting iá
ir embora -	ting iá xôg mun
vir -	quen tig
ir para o mato -	vein quen irá ting

conspicuo
por esse

(segue : verbos conjugados)

VERBO COMER : munt-nhent-iáPresente Indicativo

eu como	- xóg nhent bá
tu comes	- ha-nhem
ele come	- ti tóg nhem-bá
nós comemos	- eng-tóg nhent-bá
vós comeis	- ha-nhem
eles comem	- ag-tóg nheng-bá

Pretérito Perfeito

eu comi	- nhem-xóg hur
tu comeste	- áman-hur-nhen
ele comeu	- nhen-tóg-hur
nós comemos	- nhent-eng tóg hur
vós comestes	- nhent-eng tóg hur
eles comeram	- nhent-eng tóg hur

Futuro composto com Ir

eu vou comer	- xóg-nhent-bá
tu vais comer	- áman-nheng-bá
ele vai comer	- ti tóg nheng bá
nós vamos comer	- en tóg mun-bá
vós ides comer	- há mun-nheng guê
eles vão comer	- ag-tóg-mun-bá

DARDAR - ti maningPresente Indicativo

Eu dou	- ti man xóg ning
tu dás	- a man ti maning
ele dá	- ti man tóg ning

PEDIR : ig maningPresente Indicativo

Eu peço	- tó vin xóg
tu pedes	- tó vin atóg
ele pede	- tó vin tóg

VERBO CORRER : pen-ten-iáPresente Indicativo

eu corro	- ve ⁿⁱ vó xóg
tu corres	- ve ⁿⁱ vór-a
ele corre	- ve ⁿⁱ vo ia tóg-tóg mun
nós corremos	- penteniá eng tóg mun
vós correis	- vein vóia en tóg mun
eles correm	- penten-iá ag tóg mun

Pretérito Perfeito

eu corri	- ve ⁿⁱ vó xóg (hur ?)
tu correste	- ve ⁿⁱ vó tóg
eles correm	- ti ve ⁿⁱ vó

+ verbos conjugados na pg 11, pg 16

Expressões + na pg 10, pg 15, pg 7

Quero ir embora	- xóg-tin-xór bá
estou doente	- ig cãgã
vou viajar	- xóg amant tin-bá

Possessivos e Demonstrativos

meu pai	- ióg ti
minha mãe	- inhan fi
meu irmão mais velho	- ig quenquê
meu irmão mais novo	- i nhá vó
minha irmã mais velha	- ig vó fi
este homem	- unt gré tag
esta mulher	- untatan tag fi
esta senhora	- untatan tag fi
aquele homem	- unt gré ent
aquele menino	- unt xin enti
aquela menina	- unt xin entfi

(segue)

ADVERBIOS

aqui -	táqui
ali -	tonqui
bem cedo -	curon xin
não xí -	vuô x
agora -	hunri
logo -	quein bar (cur?)
já -	hunri, hur
fora -	prur conan
dentro -	contan (quentan)
hoje -	unri
ontem -	iren que tan
amanhã -	vaicã
ante-ontem -	iren quê un tan
depois de amanhã -	vai unt cá
longe -	cuvar
perto -	cacô
muito longe -	cuvar gan
muito perto -	cacô tavin
nada -	tavin (?)
bem -	há xôg tin
sim -	hê
em cima -	caiman
embaixo -	cramp
muito -	hê
pouco -	pir ;
	pouco sal - chapir
EXPRES. -	eu sei muito - ca rômon xôg
ver 123	eu não sei - qui cágting
	corri, mas não fiquei cansado - veni-vô xôg irô tunin x
	vi o homem morto - ti ter vê xôg
	vi o homem brigando - ti nhum tim vê xôg
	vou plantar milho na roça - en-cren tin-iã guer a pan tan
	vou buscar o meu cavalo - i cavaru penuer tim
	tu vais levar o teu boi - boit perê tim
	o porco caiu no rio - porcô tóg goi qui cuten

(segue)

VERBO BEBER - crôt-iá

eu bebo - xóg-crôt-bá
tu bebes - há crôt-guê
ele bebe - crôt-nhen
nós bebemos - entóg-crôt-crôt-nan tim
vós bebeis - há crôt-guê
eles bebem - crôt-crôt-na tim ag tóg nin

Præterito Perfeito

eu bebi - crôt-xôg-hur
tu bebeste - crôt-tôg-hur
ele bebeu - crôt-tôg-hur
nós bebemos - crôt-crôt-eng tog-húr
vós bebeistes - á man-hur crôt
eles beberam - crôt-crôt ag-tôg-hur

(Presente Indicativo)

bebo água - goi-crôt-ia xôg-ba
 bebes água - goi crôt
 bebe água - goi crôt rá
 bebemos água - goi crôt-crôt-nhen
 bebeis água - há crôt ?
 bebem água - há goi crôt crôt guê

VERBO CAÇAR - encrei-ia

eu caço -	unt-ri xôg dẽ nun taimun
tu caças -	unt ri atôg de nun taimun
ele caça -	unt xi denun taimun
nôs caçamos -	unt ri eng tôg dẽ nun taimun
vós caçais -	unt ri han-tôg dẽ nun taimun
eles caçam -	unt ri ag-tôg dẽ nun taimun

Pretérito Perfeito

vocabulário caigang - 12

(cont. verbo Caçar)

três capivaras - cran-dang tirtun tain iá
 quatro - cran-dang vein quengrá
 cinco - cran-dang pêt car

VERBO SER - guê tóg ninPresente Indicativo

eu sou assim - guê xognin
 tu és - áman
 ele é - ti há man
 nós somos - eng ven
 vós sois - ?
 eles são - ?
 elas são - ?

VERBO ESTAR -Presente Indicativo

eu estou - quen xóg nin
 tu estás aí - aman conin
 ele está - fi man conin
 nós estamos - quen eng tóg nan tinin
 vós estais - aman conin
 eles estão - qui ag tóg nan tinin
 ela está - quen fi tóg nin
 elas estão - qui fag tóg nan tin

VERBO CANTAR - tain-tinPresente Indicativo

eu canto - tain xóg man
 tu cantas - há tain guê
 ele canta - tain tóg man
 nós cantamos - tang tain eng tóg bá
 vós cantais - há nhent
 eles cantam - nhe nhent ag tóg mun

Pretérito Perfeito

eu cantei ontem - irenquê tog nhent
 tu cantaste - ha nhent
 ele cantou - nhen tóg hur

Futuro do Presente

eu cantarei - ent rique mun nhent
 tu cantarás - aman ent nhent
 ele cantará - ti man ent nhent

VERBOS E LOCUÇÕES VERBAIS

beber - crot-iá ; crôt
 caçar - encrô-iá
 comer - munt nhent iá ; cō
 pescar - eng fi rin iá
 correr - pen-ten iá
 mandar - ti nhen-nen rá
 ver - a vain rá

~~xxxxxx~~

falar - vin rá ; vin nin ; vin

amar - tô há

almoçar - caxon qui nhent

ajudar - ig brê tan que

apertar - qui ta ganrant que (?)

LV andar fumando - ven in tin

LV andar chorando - fantin

aprear - quen terer á

~~xxxxxx~~

LV andar com fome - coquir tin

~~xxxxxx~~

achar - vê xōg

apertar - cō gung (?)

apalpar - men

chamar - ia pren

compor - qui át

cair - cuten

cantar - tain tin

dançar - veim gret iá

doer - cágá tōg

(LV) dormir sentado - nur nin

(LV) dormir muito - nur camen

(LV) não dormi nada - nur tun tavín

dizer - quô tōg

esperar - nha vaint

escrever - veim ant há

estrumar - nhafá iá

~~xxxxxx~~

LV estar estrumando - nhafá nin

LV estar esperando - nha vai nin

LV o estar esperando - ti nha vai nin

LV a estar esperando - fi nha vai nin

(LV) estar dormindo - nei nan

educar - cairent

encontrar - catô ten xōg

~~xxxxxx~~

furtar + denun pen camen

gemer - an an que nan

gostar - cō há men xōg

jantar - iren quein qui nhent

levar - ba ting

latir + hōg-hōg que tōg

levante - nhe grá

LV lavar roupa - cur cupei-á

montar - crinin

roubar - denun pen camen

LV vai indo - tin

parar - tan

LV já passou + iá tog tin

LV eu sei - qui xōg cairô nin

LV eu sei muito - cairô mon xōg

~~xxxxxx~~

LV eu não sei - qui cagting

LV mandá-lo - ti nhener á

LV mandá-la - fi nhener á

LV vamos buscar água - munt irudiá

LV prendê-los - ag xōg xêr á

LV prendê-lo - ti xêr á

LV prendê-la - fi xêr á

LV vamos caçar - munt encréiá

LV vamos passear + munt pachá quei á

rezar - tōpen tō nhent

vender - vende quei á

tomar - nin gué mant

trocar - iag nen tun guei-á

ver p 70

ADVERBOS

aqui -	táqui
ali -	tonqui
bem cedo -	curon xin
não xá -	vuô x
agora -	hunri
logo -	quein bar (cur?)
já -	hunri, hur
fora -	prur conan
dentro -	contan (quentan)
hoje -	unri
ontem -	iren que tan
amanhã -	vaicã
ante-ontem -	iren qué un tan
depois de amanhã -	vai unt cá
longe -	cuvar
perto -	cacô
muito longe -	cuvar gan
muito perto -	cacô tavin
nada -	tavin (?)
bem -	há xôg tin
sim -	hê
em cima -	caiman
embaixo -	cramp
muito -	hê
pouco -	pir ;
EXPRES -	pouco sal - chapir
eu sei muito -	ca trô mon xôg
eu não sei -	qui cágting
corri, mas não fiquei cansado -	veni-vô xôg irô tunin x
vi o homem morto -	ti ter vê xôg
vi o homem brigando -	ti nhum tim vê xôg
vou plantar milho na roça -	en-cren tin-iã guer a pan tan
vou buscar o meu cavalo -	i cavaru penuer tim
tu vais levar o teu boi -	boit perê tim
o porco caiu no rio -	porcô tôg goi qui cuten

(segue)

VERBO BEBER - crôt-iá

eu bebo - xôg-crôt-bá
tu bebas - há crôt-guê
ele bebe - crôt-nhen
nós bebemos - entôg-crôt-crôt-nan tim
vós bebeis - há crôt-guê
eles bebem - crôt-crôt-na tim ag tóg nin

Præterito Perfeito

eu bebi - crôt-xôg-hur
tu bebeste - crôt-tôg-hur
ele bebeu - crôt-tôg-hur
nós bebemos - crôt-crôt-eng tog-húr
vós bebeistes - á man-hur crôt
eles beberam - crôt-crôt ag-tôg-hur

(Presente Indicativo)

bebo água - goi-crôt-ia xôg-ba
 bebes água - goi crôt
 bebe água - goi crôt rá
 bebemos água - goi crôt-crôt-nhen
 bebeis água - há crôt ?
 bebem água - há goi crôt crôt gue

VERBO CAÇAR - encre-ia

eu caço - unt-ri xôg dẽ nun taimun
tu caças - unt ri atôg de nun taimun
ele caça - unt xi denun taimun
nôs caçamos - unt ri eng tôg dẽ nun taimun
vôs caçais - unt ri han-tôg dẽ nun taimun
eles caçam - unt ri ag-tôg dẽ nun taimun

Pretérito Perfeito

vocabulário caigang - 12

(cont. verbo Caçar)

três capivaras - cran-dang tirtun tain iá
 quatro - cran-dang vein quengrá
 cinco - cran-dang pêt car

VERBO SER - guê tóg ninPresente Indicativo

eu sou assim - guê xognin
 tu és - áman
 ele é - ti há man
 nós somos - eng ven
 vós sois - ?
 eles são - ?
 elas são - ?

VERBO ESTAR -Presente Indicativo

eu estou - quen xóg nin
 tu estás aí - aman conin
 ele está - fi man conin
 nós estamos - quen eng tóg nan tinin
 vós estais - aman conin
 eles estão - qui ag tóg nan tinin
 ela está - quen fi tóg nin
 elas estão - qui fag tóg nan tin

VERBO CANTAR - tain-tinPresente Indicativo

eu canto - tain xóg man
 tu cantas - há tain guê
 ele canta - tain tóg man
 nós cantamos - tang tain eng tóg bá
 vós cantais - há nhent
 eles cantam - nhe nhent ag tóg mun

Pretérito Perfeito

eu cantei ontem - irenguê tog nhent
 tu cantaste - ha nhent
 ele cantou - nhen tóg hur

Futuro do Presente

eu cantarei - ent rique mun nhent
 tu cantarás - aman ent nhent
 ele cantará - ti man ent nhent

VERBOS E LOCUÇÕES VERBAIS

beber - crot-iá ; crôt
 caçar - encrô-iá
 comer - munt nhent iá ; cō
 pescar - eng fi rin iá
 correr - pen-ten iá
 mandar - ti nhen-nen rá
 ver - a vain rá

~~fflarzxxxxxxxiexxáx~~

falar - vin rá ; vin nin ; vin

amar - tô há

almoçar - caxon qui nhent

ajudar - ig brê tan que

apertar - qui ta ganrant que (?)

LV andar fumando - ven in tin

~~ammarzxxxxxxxiexxáx~~

LV andar chorando - fantin

apear - quen terer á

~~xxxxxxxiexxáx~~

LV andar com fome - coquir tin

~~xxxxxxxiexxáx~~

achar - vê xōg

apertar - cō gung (?)

apalpar - men

chamar - ia pren

compor - qui át

cair - cuten

cantar - tain tin

dançar - veim gret iá

doer - cāgá tōg

(LV) dormir sentado - nur nin

(LV) dormir muito - nur camen

(LV) não dormi nada - nur tun tavín

dizer - quô tōg

esperar - nha vaint

escrever - veim ant há

estrumar - nhafá iá

~~xxxxxxxiexxáx~~

LV estar estrumando - nhafá nin

LV estar esperando - nha vai nin

LV o estar esperando - ti nha vai nin

LV a estar esperando - fi nha vai nin

(LV) estar dormindo - nei nan

educar - cairent

encontrar - catô ten xōg

~~xxxxxxxiexxáx~~

furtar + denun pen camen

gemer - an an que nan

gostar - cō há men xōg

jantar - iren quein qui nhent

levar - ba ting

latir + hōg-hōg que tōg

levante - nhe grá

LV lavar roupa - cur cupei-á

montar - crinin

roubar - denun pen camen

LV vai indo - tin

parar - tan

LV já passou + iá tog tin

LV eu sei - qui xōg cairô nin

LV eu sei muito - cairô mon xōg

~~xxxxxxxiexxáx~~

LV eu não sei - qui cagting

LV mandá-lo - ti nhener á

LV mandá-la - fi nhener á

LV vamos buscar água - munt irudiá

LV prendê-los - ag xōg xêr á

LV prendê-lo - ti xêr á

LV prendê-la - fi xêr á

LV vamos caçar - munt encréiá

LV vamos passear + munt pachá quei á

rezar - tōpen tō nhent

vender - vende quei á

tomar - nin gué mant

trocar - iag nen tun guei-á

ver p 70

(cont. Verbos e Locuções)

106-6 - cigarro - ven id

XXXXXXXXXXXX

marca riscada - Camé

MAY 28 1964

Conjunções

Frases

Chegou o índio Camé - Camen tóg int

Três cachorros fugiram - Cachor teg tim tog vein peiniá

Eu matei um veado - Quembé taint xóg

Eu matei um tigre - Ming taint xóg

Eu matei um cachorro - Cachor taint xôg

Eu comi carne de anta - Oior nin cō eōg

O cachorro matou um macaco - Cachor tóg canher tet-iá

o cachorro mordeu - Cachor tog praia nin

O tigre é maior do que o gato- Ming tóg gato confêr

O gato é menor do que o leão- Gato tog ming cuxung iá crenp tin

A mulher está doente Untatan tóg câgá mun

A casa é bonita - Int xin tavin

~~*** Заглавие: _____~~[illegible]

QUERER COMERPresente composto

qu quero comer - xá coi há tin
 tu queres comer- aman nhent xór man
 ele quer comer - nhent xór bá
 nós queremos comer - nhent xór eng tóg bá
 vós quereis comer - nhent xór eng tóg bá
 eles querem comer - nhent xór ag tóg bá

VERBOS EM ORDEM ALFABÉTICA

as "expressões" devem seguir
 os verbos respectivos?

Achar -	xêque ; vê xog	(cont.)	
amarrar -	(cerá)	chover -	tá cuten
amanhecer -	cur ong tog hur	compor -	qui át
amar -	tô-há	dançar -	veih grét iá
ajudar -	ig bré tan qué	dar -	ti maning
almoço -	caxon qui nhent	dormir muito -	nur camen
andar chorando -	fantin	dormir sentado -	nur nin
andar com fome -	coquir tin	não dormi nada -	nur tun tavin
andar fumando -	ven in tin	dizer -	qué tóg
anoitecer -	cutang tog hur	doer -	cagá tóg
apalpar -	men	estrumar -	nhafá ia
apertar -	qui ta garrant qué	educar -	cairent
apertar -	co gung	ensinar -	ti cair ont
aprender -	qui cairent	encontrar -	catô ten xóg
apear -	quen terer xá á	escrever -	veinr ant há
beber -	crôt iá ; crôt	esperar -	nha vaint
cantar -	taintin	estar estrumando -	nhafá nin
caminhar -	(tinghá)	estar dormindo -	nei nan
chamar -	ia pren	estar esperando -	nha vai nin
cair -	cuten	falar -	vin nin (vin rá ?)
comer -	munt nhent iá	furtar -	denun pen camen (peijua)
comer -	cô (côíá)	gostar -	cô há men xóg
chorar -	fan	gemer -	an an que nan
caçar -	encre-iá	gritar -	prenr
comprar -	mant xog	ir -	munt há
xxxxxxxx		jantar -	ir en quein qui nhent
correr -	penten iá		

(segue)

vocabulário caigang - 17 -

(cont. Verbos em ordem alfabética)

latir -	hōg-hōg que tōg	vender -	vende quei 'a
lavar -	cupei-á	voltar -	'carenque
levar -	ba ting	vir -	cuning (quentig)
mandar -	ti nhen nen rá	ver -	a vain rá
montar -	crinin	viajar -	ting tōg má
medir -	quenbut		
nadar -	broi-á		
perguntar -	iei vein crê		
parar -	tan		
partir -	tin xór tōg mim		
pedir -	tō vin (ig maning)		
pegar -	queng min		
pescar -	eng fi rin-íá		
por -	taninp		
prevenir -	vein rig rig irá		
pular -	hung xōg		
prender -	xequê		
queimar -	pur		
querer -	hê que xór		
recherar			
responder -	cafen (ande igbré vin tun)		
rezar -	tōpen tō nhent		
rir -	vein dian		
roubar -	denun pen camen		
repreender -	ti tō nhun		
sair -	punt que tōg hur		
saltar -	hung xōg		
segurar -	queinr inque		
sentir -	vein qui meng tin		
ser -	guê tōg nin		
soltar -	tō vaint		
suspender -	tan quet		
sofrer -	von xan rei tin		
temer -	mumem		
tomar -	nin guê mant		
trabalhar -	irein-rein		
trocar -	iag ner tun guei á		

Sifensiragô (Simfexi)

VEIN

vein-cu-pring	- alma
vein in igfen	- banco
vein cadir	- brinquedo
vein fan	- choro (chorar é fan)
vein quei	- cemitério
vein ran	- carta
vein ran xin	- bilhete
vein cágá	- doença
vein cagtá	- remédio
vein cat ir bang	- festa
vein gueit	- guerra
vein man caman	- maroto
vein ô	- mentira

~~xxxxxxxxx/~~

vein dian xóg	- riso
vein dian xóg	- risada
vein irein irein	- serviço
vein irei-á	- tesoura
vein quen grá	- quatro
vein-vô-mon	- homem corredor
vein cagtín camon	- bobo
vein gret	- dançar
vein quen ir á ting	- ir para o mato
irei vein crê	- perguntar
vein rig rig irá	- prevenir
vein carent camon	- muito sábio
vein dian	- rir
(Pen ten iá	- correr)
vein vô xóg	- eu corro
vein vôr a	- tu corres
vein vo ia tog tog mun	- ele corre
(penten ia eng tog mun	- nós corremos)
vein vô ia an tog mun	- nós corremos
(penten iá ag tog mun	- eles correm)
vein vô xog hur (?)	- eu corri
vein vô tóg	- tu correste
ti vein vô	- ele correu
vein qui meng tin	- sentir

CAMON

iet que camon - homem vagaroso
 ira pan camon - homem valente
 vein gag tin camon - bobo
 vein cairent camon - muito sábio
 camon - tem medo

CAMEN

irein irein camen - trabalhador
 nhum camen - bravo demais
 nhum camen - mau
 ôt ôt camen - mentiroso
 vein man camen - maroto
 tô fêt camen - paciência
 (cumen - devagarinho)
 nur-camen - dormir muito
 denun pen camen - roubar

CANEM

canem - olhos
 cá canem - fruta
 boquen canem - chumbo
 (boquen - pistola)
 canen loqui - pestana

TIN

coquir tin - andar com fome
 tain tin - cantar
 ven in tin - andar fumando
 tin - vai indo
 ia tóg tin - já passou
 bro tin - estar nadando
 fan tin - andar chorando
 vein qui meng tin - sentir
 von xan rei ~~xxx~~ tin - sofrer
 aman min xóg tim bá - viagem
 qui fag tóg nan tin - elas ~~xxx~~ estão

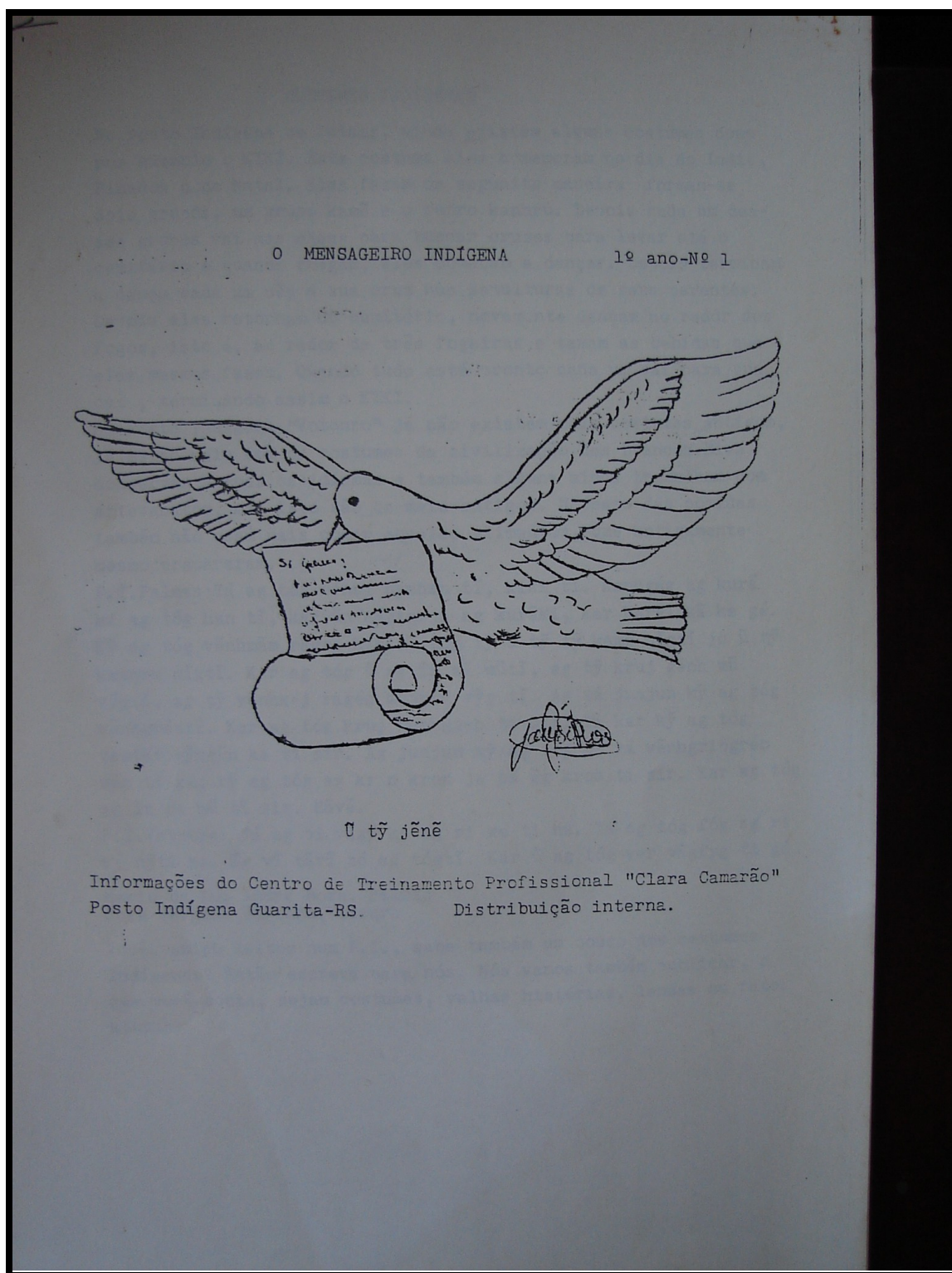
TING

ba ting - levar
 ant enrá ting ná - onde vai ?
 ting xór tog mun - partir
 tibré ting - vá com ele
 fi bré ting - vá com ela
 ag bré ting - vá com eles
 fag bré ting - vá com elas
 ting tóg má - viajar
 in hame ting - siga adiante
 ig dét ting - siga atrás
 ting ia - ir
 ting ia xog mun - ir embora

NIN

nha vai nin - estar esperando
 ti nha vai nin - o estar esperando
 fi nha vai in - a estar esperando

Anexo 3 – Jornal O Mensageiro Indígena.



COSTUMES INDÍGENAS

No Posto Indígena de Palmas, ainda existem alguns costumes como por exemplo o KIKI. Este costume eles comemoram no dia do Índio, Finados e no Natal. Eles fazem da seguinte maneira: formam-se dois grupos, um grupo kamẽ e o outro kanhru. Depois cada um desses grupos vai nas casas para buscar cruzeiros para levar até o cemitério e quando chegam, eles comecam a dançar. Depois terminam a dança cada um põe a sua cruz nas sepulturas de seus parentes. Depois eles retornam do cemitério, novamente dançam ao redor dos fogos, isto é, ao redor de três fogueiras e tamam as bebidas que eles mesmos fazem. Quando tudo está pronto cada um vai para sua casa, terminando assim o KIKI.

No Posto Indígena "Votouro" já não existem mais costumes antigos, já estão mais com os costumes da civilização dos brancos. Eles conservam apenas os idiomas e também alguns ainda trabalham com artesanatos, mas isto são os mais antigos. No caso das comidas também não usam mais comer aqueles alimentos, que antigamente mesmo prepararam.

P.I. Palmas: Tá ag tóg nénsi hynhan tĩ, kiki ti. Kanhgág ag kurã ki ag tóg han tĩ, kar ãn kãgterja ag kurãki, kar Naral kã ke gé. Kĩ ag tóg vênhmãm régre hatĩ. U tóg tĩ ã tĩ tĩ kamẽ nĩgtĩ jo ã tĩ kanhru nĩgtĩ. Kar ag tóg ã ag ãn mĩ mĩtĩ, ag tĩ kruj génh mũ vỹgtĩ, ag tĩ vênhk-j ragég mũnhke vỹg tĩ. Ag tá junjun kĩ ag tóg vênhgréntĩ. Kar ag tóg kruj gunhgunh ti sir. Ti kar kĩ ag tóg vesikĩ vỹnvỹn ke ti sir. Ag junjun kĩ ag tóg vĩ rá vênhgringrén mãm ti gé, kĩ ag tóg ag kr n kron ja pã ãg kron ti sir. Kar ag tóg ag ãn ra mũ tĩ sir. Hãvẽ.

P.I. Votouro: Tá ag vĩ vãsỹ ke ag ri ke ti ha. Tá ag tóg fóg ag ri ke nĩti ha. Eg vĩ tãvĩ tó ag tógtĩ. Kar ã ag tóg ver vãgfyg ti gé.

Maria da Luz Andre Rosa, Palmas
José Vergino Mariano, Votouro

Você, amigo leitor num P.I., sabe também um pouco dos costumes Indígenas? Então escreva para nós. Nós vamos também publicar, o que você conta, sejam costumes, velhas histórias, lendas ou fatos atuais.

Pequena história do CTPCC

Esta escola iniciou no ano 1969 na Missão Indígena Guarita, próximo a Vila São João, município de Redentora. A escola era chamada escola Normal Indígena. Nesta escola formaram-se 19 monitores bilingües. Esta foi a primeira turma, isto em 1971.

Logo após foram selecionados mais 20 candidatos para o mesmo curso. Para esses o curso iniciou em 1972. Nesta época a escola passou a chamar-se Centro de Treinamento Profissional "Clara Camarão", formando mais 12 monitores bilingües em 1975, esta foi a 2ª turma. Durante esses períodos a escola passou por fases difíceis em relação a parte financeira.

No ano 1976 o centro selecionou mais 40 candidatos para o curso de monitores bilingües e monitores de agricultura. Nesta época estavam sendo construídas as novas instalações deste centro, localizando-se próximo a cidade de Tenente Portela no km 8 da rodovia que liga Tenente Portela com Ijuí.

Em 1977 iniciou o curso para essa turma. O primeiro ano foi básico, em 1978 começou o curso de monitoria bilingüe e monitoria agrícola, ficando a critério de cada aluno escolher o seu curso. Ficando assim 19 alunos para o curso de agricultura e 21 para o curso de monitores bilingües.

Nessa escola recebemos muitas visitas, o que nos deixa muito contente.

A duração para cada curso é de 3 anos, fora o estágio. Logo após acontece a formatura. Depois os formados saem para trabalhar nos Postos Indígenas, onde irão lecionar somente na língua indígena. Isto é o objetivo desse centro.

Prýg tỹ 1969 kã ag tóg escola tag fêg mũ, Missão he mũ én tá Guarita ki. Êmã tỹ Vila São João he mũ ên rã, município de Redentora. Escola tag jiji hã vỹ Escola Normal Indígena he mũ vã. Escola tag ki ãn tỹ 19 ke ag tóg vênh formar ke vén mũ prýg tỹ 1971 ki. Tag kar ag tóg ãn tỹ 20 ke kuprêg mãn mũ, ag tỹ curso tag há han mãn jé. Tag ag mỹ curso tág prýg tỹ 1972 ki ke mũ. Ên kã ag tóg escola jiji fi mãn mũ, hã vỹ Centro de Treinamento Profissional "Clara Camarão" he mũ.

Tag ag kãki ãn tỹ 13 ke ag há tóg vênh formar ké, prýg tỹ 1975 kã, tag ag hã vỹ tỹ 2ª turma nýtĩ sir. Ên kã escola tóg tĩg há han tãvĩn tũ nĩ. Jênkamy tỹ ve há tũ nĩn kỹ. Hã ra ãn tỹ tá nýtĩ ên ag tỹ to vãsãn kỹ. Hã ra FUNAI kar IECLB tóg tag ve há han mũ sir. Kỹ escola tóg ag formar ké sir. Prýg tỹ 1976 ki centro tag tóg alu no tỹ no ke ag jãvãnh kỹ ag kuprêg mũ sir.

Ag tỹ curso tỹ monitores bilingues han je, kar monitores de agricultura ke gé. Tag kã ag tóg ãn ã hanhan nýtĩ ja nĩgtĩ. Kỹ tóg vãhã Tenente Portela ke mũ hen rã hã tóg nĩnh ke mũ sir. Tenente Portela tá kutê kỹ tóg 8 km kã jũ êmĩn tỹ Ijuí ra tĩ tĩ ên tã.

Prÿg tÿ 1977 ki tóg começar ke mû turma tag ag mÿ. Prÿg ve ag tóg jagnê mré vênh kanhrân vén mû. Prÿg tÿ 1978 ki tóg começar ke curso régre ag. Kÿ aluno ag tóg ag tÿ curso han sór mû ãn han mû sir. Kÿ tóg sir ge ni ha mē, 19 ke ag tóg curso de agricultura han mû, jo ù tÿ 21 ke ag tóg curso de monitor bilingue han mû sir.

Escola tag ki ãg tóg visita há receber ke mû.

Curso tag kân jé ãg tóg prÿ. tãgtû tûg tĩ, estágio he mû ên mré tó turma. Tag kar kÿ formatura tóg ke tĩ sir. Tag kar ù tÿ vênh formar ke mû ên ag tóg rãnhraj mû. Ag rãnhraj há vÿ tá ke ag kanhrân ke nĩ ãg vĩ ki. Tag há to tóg jykren tĩ centro tag ti.

Como será o nosso estágio?

O estágio é o período preparatório onde vamos por em prática, o que aprendemos na escola: isto é, alfabetizar as crianças de nossas comunidades. Esperamos ser aceitos nas nossas comunidades para desenvolvermos um bom trabalho. Nosso desejo é apresentar um bom trabalho e mostrar aquilo que nós aprendemos no Centro.

Também esperamos que os nossos alunos aproveitam aquilo que vamos ensinar. Queremos ajudar o nosso povo Kaingang em tudo que estiver ao nosso alcance para que eles também desenvolvam a suas culturas. Também queremos nós esforçar o máximo possível para que os alunos aprendam as coisas novas que trazemos à eles.

Ëg tÿ estágio han ke mû ti hÿn hē renh mû há.

Estágio vÿ tÿ ãg rãnhraj ke nÿ. Escola ki ãg kanhrân tĩ, ên tÿ ãg tóg vãhã gĩr kanhrân ke mû gé. "Ëg mré kanhgág ag." Kÿ ãg tóg ag to há nÿtĩ mû ag tÿ ãg to há nÿtĩn jé gé, ãg tÿ ag mÿ ãg rãnhraj han há han jé, ãg tÿ CTPCC ki nén ù ki kanhrân ja tag ti.

Kÿ ãg tóg ag jó vênh kanhrân há han nÿtĩ nĩ. Ëg tÿ nén ù ki ag kanhrân nijé. Kÿ ãg tóg ãg mré kanhgág kar ag jé kanhrân há han tĩ ãg.

Kÿ ãg tóg ag jé kanhrân há han tĩ, he mû, ãg tÿ nén ù há ki ag kanhrân ke mû ên ti.

João Maria de Barão de Antonina,PR; Abílio de Ligeiro,RS;

Juraci de Guarita,RS.

A 3ª Turma

Quando chegamos aqui no Centro foi na dia 19 de março de 1977. Nós nunca pensávamos de um dia estarmos aqui. Mas tudo correu bem durante o 1º e 2º ano.

Agora compreendemos que nós estamos aqui para um dia ajudar o nosso povo Kai ngáng a ler e escrever na própria língua. Pois nós éramos em 41 alunos no 1º ano e no 2º diminuiu, porque as nossas colegas não tinham condições de acompanhar nos estudos. No 3º ano somente restaram 35 alunos e estão no final do curso. Em 1978 os alunos foram divididos em duas turmas: agrícola e bilingüe.

A turma agrícola já se deslocou para o estágio nos Postos Indígenas. Nesta turma só restaram 14 alunos. Em reunião entre alunos e professores foi sobre o estágio decidido.

Dia 15 de agosto de 1979 os alunos da turma agrícola foram estagiar nos seguintes Postos Indígenas: Ligeiro Jacir Rosa e Antônio Claudino; Votouro Pedro Cibrano Fongue e Lorinelso Franco; Xapécó Marcelino Claudino e Jandir Fernandes; Mangueirinha Ari Prág Paliano e Adão Sales; Palmas Valmor Mendes e Joãozinho Marcolino; Rio das Cobras José Atanasio Marins e Ireneu Braga; Guarapuxva Juvenal Mendes e Lourival Elautério. A duração do estágio é 8 meses.

Nós recebemos algumas cartas dos nossos colegas informando nos que as comunidades aceitaram os muito bem, mas sabemos que eles tem muitas saudades do CTPCC.

A turma bilingüe está se esforçando para conseguir esta última etapa. Entre a turma bilingüe está tudo bem, nós só estamos esperando que em 1980 possamos também estagiar. Para nós é muito importante este nosso curso. Nós só esperamos que um dia vamos conseguir tudo que nós estamos pensando. Será uma grande alegria para a nossa turma bilingüe e as nossas comunidades um dia ser alguém na vida e estar ajudando os nossos irmãos índios. Nós ainda temos medo de não sermos aceitos pela comunidade, porque em vários postos a própria comunidade é agressiva; por isso ainda somos tímidos.

Além disso nós temos que enfrentar algumas dificuldades em nossa vida, porque nem sempre podemos receber em mãos tudo aquilo que estamos pensando. Mas ainda nós da turma bilingüe temos em nossa mente uma pequena coisa, isto achamos muito importante.

Quando nós sairmos formados do CTPCC nós queremos mostrar para a comunidade o que nós aprendemos durante estes três anos de curso. Porque em certos postos os Chefes fazem críticas dos monitores já formados. Então nós queremos sair daqui dando nossos exemplos, isto é a nossa esperança.

ESPORTE

No dia 19 de abril de 1979 nós, os alunos do CTPCC, saímos da escola às 8³⁰ da noite para jogar na quadra da Cotrijui com a equipe do Banco do Brasil.

Os titulares: Loureni-Lorinelson- Alã-Abílio-João Maria e Agustinho no banco.

O jogo iniciou às 9 horas da noite. No primeiro tempo, dentro de 5 minutos um gol sem oulo do Abílio. Com 11 min. de jogo o loureni triblou o sagueiro do Banco do Brasil e marcou o 2º gol. Aos 25 minutos do primeiro tempo o cruzamento ensaiado do Lourinelso para Loureni, e loureni matou no peito, passou para Alã e Alã enfiou com bola e tudo marcando assim o 3º gol contra a equipe do BdB. No 2º tempo cruzamento do Alã foi muito treinado, mas não conseguiram o gol. Logo depois de 7 minutos no segundo tempo Abílio faturou o quarto gol para Juvenil Agrícola. E quando faltavam 3 min. para terminar o 2º tempo, correu uma falta perigosa contra o Juvenil Agrícola. Quem cobrou essa falta foi Lourinelso no tiro de 15 metros e marcou o 5º gol. Assim o Juvenil Agrícola derrotou a equipe da Associação de Banco do Brasil 5:0.

Reporteres: Jesuino e Natalino de Guarita, RS; Manoel de Apucarana, PR; Jonas de Queimadas, PR.

Pode nós informar, onde houve jogos nos Postos Indígenas e quais eram os resultados?

Amigo LEITOR!

Você tem na mão o primeiro número do Mensageiro Indígena. Este exemplar foi feito pelos atuais alunos do CTPCC. O objetivo deste jornalzinho é ser um veículo de informação entre CTPCC, monitores que já estão formados e trabalhando nos Postos Indígenas, Chefes do Posto, Delegacias da FUNAI, Missões e outros amigos dos povos indígenas Kaingang e Guarani. A equipe da redação só quer coletar material, que vocês mandam para cá. Assim este Jornalzinho será feito pelos leitores. Fora de informações atuais nós gostaríamos de publicar cartas, histórias que vocês ouvirem dos velhos, hinos, relatos das novas experiências do trabalho diário de vocês.

Aguardamos uma resposta de vocês!!!

Um abraço forte, a equipe da redação

Terzinha, Vãny, Nênsô

Nosso endereço: Mensageiro-CTPCC, c.p.94, 98.500 Tenente Portela-RS

Anexo 4 – Confirmação de Telegrama sobre Samuel Brasil.

CONFIRMAÇÃO DE TELEGRAMA

Oficial - Urgente

Agrindios - Posto Indigena Xapecó

Xanxerê

Nº 201 Abril 5 pt - Podeis admitir um Auxiliar Ensino para Toldo Pinhalzinho contar primeiro Abril e comunicar nome pt Snr. Samuel Brasil nomeado Auxiliar Sertão desde primeiro Janeiro pt-

Paulino Almeida

Chefe I R 7

Confere com o original

Eneida C.S.Raschelli
Aux. de Escritorio

E.C.S.R.

Anexo 5 – Ficha de assalariado/SPI do Senhor Samuel Brasil. Fonte: Arquivo da Regional da FUNAI de Paranaguá/PR.

S. P. I.		Polegar direito	
FICHA DE ASSALARIADO		→	
I. R.7	POSTO: "QUEIMADAS"		
Nome: SAMUEL BRASIL	Nascido em: 14/10/915		
Filho de: José Rubens Brasil	Natural de: Santa Ângelo		
e de: Analdina Brasil	Est. Civil: Casado		
Assinatura: <i>Samuel Brasil</i>	Instrução: Primária		
Observações: Aux. de Sertão	Admitido em: 1/4/56		
	Dispensado em:		

Anexo 6 - Ficha de assalariado/SPI do Senhor Avelino Alipio Fongre. Fonte: Arquivo da Regional da FUNAI de Paranaguá/PR.

S. P. I. FICHA DE ASSALARIADO		Polegar direito
I. R. 7	POSTO: CHAPECO	
Nome: AVELINO ALÍPIO FONGRE	Nascido em: 5/6/1933	
Filho de: Augusto Alipio	Natural de: Sta. Catarina	
e de: Rosalina Fernandes	Est. Civil: Solteiro	
Assinatura: <i>Avelino Alipio Fongre</i>	Instrução: Elementar	
Observações: Trabalhador	Admitido em: 1/1/51	
	Dispensado em:	

Anexo 7 – Ficha de assalariado/SPI da Senhora Eva Fortes de Lara. Fonte: Arquivo da Regional da FUNAI de Paranaguá/PR.

S. P. I. FICHA DE ASSALARIADO		Polegar direito
I. R. 7	POSTO: CHABECO	
Nome: EVA FORTES DE LARA	Nascido em: 20/11/1936	
Filho de: Francisco Siqueira Fortes	Natural de: Xanxerê S.C.	
e de: Itelvina Maria de Deus	Est. Civil: Casada	
Assinatura: <i>Eva Fortes de Lara</i>	Instrução: Primária	
Observações: Auxiliar de Ensino	Admitido em: 1/1/55	
	Dispensado em:	

Anexo 8 – Folha de pagamento do SPI – Lourdes M. da Costa, auxiliar de ensino. Fonte: Arquivo da Regional da FUNAI de Paranaguá/PR

ATTESTO O PAGAMENTO FEITO AO PESSOAL DESTA FOLHA ASSIM
COMO A AUTENTICIDADE DAS IMPRESSÕES DACTILARES CORRESPONDENTES.
EM 09/04/88

ANO 1980
Mês: Jan/Abr 11 -

M.A.:
S.P.I.
L.R.: 7 POSTO: "XAPECÓ"

FOLHA DE PAGAMENTO DE ASSALARIADOS
PARA CONTROLE INTERNO:

Nº DE ORDEN	N O M E S	DÍARIAS	DIAS NÃO BALHO	FALTAS	IMPORTANCIA A PAGAR	A S S I N A T U R A	IMPRESSÃO DO POLEGAR DIREITO
1	Aux. de Sertão - Nereu M. da Costa				2.660,00	Nereu M. da Costa	
2	Aux. de Sertão - José R. Cabral				2.280,00	José Ramos Cabral	
3	Aux. de Ensino - Lourdes M. Costa				3.420,00	Lourdes Maria da Costa	
4	Aux. de Ensino - Luzia F. Cabral				2.280,00	Luzia Fernandes Cabral	
5	Aux. de Ensino - Milton Camargo				2.280,00	Milton Camargo	
6	Trabalhador - Otacilio Lemos				1.520,00	Otacilio Lemos	
7	Trabalhador - Manoel Lara				1.520,00	Manoel Lara	
8	Trabalhador - Alcebiades Belino				1.520,00	Alcebiades Belino	
9							
10							
11							
12							
13							
14							
15							

1 2 3 4 5 6 7 8 9 10